دراسات تربوية: مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، م٢، ص ص ١ - ٣٥٣ بالعربية، (١٩٨٥).



دراسات تربوية

مجلة كلية التربية

جامعة الملك سعود

المجلد الثاني

١٩٨٥

الناشر: عمادة شؤون المكتبات - جامعة الملك سعود - الرياض

مجلة كلية التربية ـ جامعة الملك سعود

دورية أكاديمية تصدرها كلية التربية بجامعة الملك سعود، وتنشرها عمادة شؤون المكتبات بجامعة الملك سعود.

تقبل المجلة للنشر، وبعد التحكيم، البحوث والدراسات العلمية والمقالات النظرية في التربية بفروعها المختلفة، وعلم النفس بجميع ميادينه.

والنشر في هذه المجلة ليس مقصورا على أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود. وهي لا تقبل للنشر إلا ما كان مبتكرا من البحوث التي لم يسبق نشرها، كما أنها تتطلب ممن تنشر له مقالة بها ألا يعيد نشرها في مجلة أخرى إلا بعد الحصول على موافقة كتابية من هيئة تحرير المجلة.

تقدم المقالات والبحوث من أصل وصورتين منسوخة على الآلة الكاتبة، على مسافتين (بما في ذلك الهوامش والتذييلات) وعلى ورق مقاس ٢١×٢٩,٧سم (A4) وعلى وجه واحد فقط. ويكون لكل مقالة ملخص باللغة العربية وآخر باللغة الإنجليزية، لا يتجاوز كل منهما ٢٠٠ كلمة.

ويقوم المؤلفون بمراجعة تجارب الطبع على الأصول، مع مراعاة عدم إجراء أي تعديلات، سواء بالحذف أو بالإضافة، على أن تعاد تجارب الطبع بعد مراجعتها خلال ٤٨ ساعة.

ومن حق مؤلف كل مقالة أن يحصل على أربعين مستلة مجانا.

المراسلات:

ترسل جميع المقالات إلى:

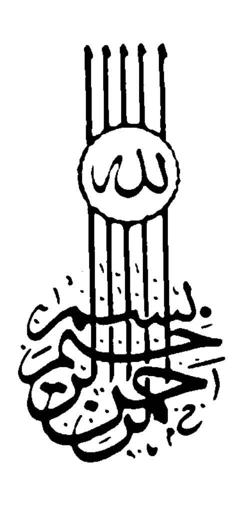
رئيس تحرير مجلة «دراسات تربوية» كلية التربية. جامعة الملك سعود، ص.ب ٢٤٥٨.
الرياض ١١٤٥١، المملكة العربية السعودية.

عدد مرات الصدور: سنوية

قيمة الاشتراك السنوي: ١٠ ريالات سعودية
٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك البريد)

الاشتراك والتبادل عن طريق:

عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود،
ص.ب ٢٢٤٨٠، الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.


بسم الله الرحمن الرحيم

دراسات تربوية: مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، م٢، ص ص ١ ـ ٣٥٣ بالعربية، (١٩٨٥)

دراسات تربوية

مجلة كلية التربية

جامعة الملك سعود

المجلد الثاني

١٩٨٥

الناشر: عمادة شؤون المكتبات ـ جامعة الملك سعود
ص.ب: ٢٢٤٨٠ ـ الرياض ١١٤٩٥ ـ المملكة العربية السعودية

مطابع جامعة الملك سعود

دراسات تربوية : مجلة كلية التربية ، جامعة الملك سعود، م٢ ، ص ص ١ ـ ٣٥٣ بالعربية، (١٩٨٥)

المحتويات

دراسات تربوية : مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، م٢، ص ص ١ ـ ٣٧ (١٩٨٥)

حاجة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية للأخذ بنظام التعليم عن بعد

نورالدين محمد عبدالجواد

الأستـاذ المسـاعد في قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

١ ـ قد يتساءل البعض، هل التعليم العالي ـ بمفهومه الحديث ـ في المملكة العربية السعودية ـ وهو لايزال حديث العهد ـ بحاجة إلى الأخذ بنظام التعليم عن بعد. للإجابة على هذا السؤال استعرض الباحث أهم المشكلات التي تواجه التعليم العالي السعودي وهي كما يلي:

ـ زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم العالي ـ والجامعة بوجه خاص ـ إذ تضاعف عدد طلابه نحو سبع مرات خلال العقد الأخير.

ـ الحاجة إلى المزيد من أعضاء هيئة التدريس من الذكور والإناث، وإذا أمكن توفير ما يحتاج إليه التعليم العالي من أعضاء ذكور عن طريق زيادة العناصر الوطنية والتعاقد مع عناصر أخرى، فإن العناصر النسائية من أعضاء هيئة التدريس ـ وعلى مستوى الوطن العربي ـ تعد عناصر نادرة.

ـ توسع المملكة العربية السعودية في التعليم الثانوي الأكاديمي، والرغبة الأولى لخريجي هذا النظام هو التعليم العالي عامة والجامعي خاصة.

ـ ضخامة نفقات التعليم العالي في المملكة، إذ يصل متوسط نصيب

الـطالب من النفقـات الجارية في جامعات المملكة حوالي ٤٨٦٠٠ ريال سعودي وهي كلفة مرتفعة دون شك.

والأخـذ بنـظام التعليم من بعد ـ في بعض جوانب التعليم العالي ـ يمكن أن يسـاهم في تخفيف هذه المشكـلات وآثـارها، إن لم يقض على بعضها، ولكي يتحقق الباحث من ذلك قام باستعراض الخبرة العالمية في مجال التعليم عن بعد للتأكد مما يلي:

- هل التعليم عن بعد يحقق الجدوى الاقتصادية مقارنا بالتعليم التقليدي؟
- هل للتعليم عن بعد نفس مخرجات التعليم التقليدي؟

استعرض الباحث العديد من الدراسات التي تؤكد أن خريج التعليم عن بعد ليس أقل من نظيره خريج الجامعات التقليدية.

وأمام ما تمخضت عنه الخبرة العالمية وخبرة المملكة في استخدام الدائرة التليفـزيونية المغلقـة في جامعـة الملك سعـود والانتساب في جامعة الملك عبدالعزيز وجامعة الإمام محمد بن سعود ـ يجب أن تخطط جامعات المملكة لتقـديم بعض مقـرراتهـا ـ وخـاصـة بعض متـطلبـات الجـامعة (الثقافة الإسلامية، اللغة العربية، اللغة الأجنبية) عن طريق نظام التعليم عن بعد.

قد يتساءل البعض وما حاجة البلدان العربية ـ والمملكة العربية السعودية واحدة منها ـ للأخذ بنظام التعليم عن بعد؟، وهل حققت البلدان العربية جودة التعليم التقليدي حتى تنتقل إلى الحديث عن التعليم عن بعد؟ وهل تمكنت البلدان العربية أن تخلص تربيتها مما تعاني منه من قصور كمي وكيفي، ومن مشكلات رئيسة وفرعية، حتى نحوّل اهتمامنا إلى الحديث عن التعليم عن بعد؟ وهل في البلدان العربية معاهد أو جامعات تقدم شكلاً من أشكال التعليم عن بعد ـ بصورة أو بأخرى ـ ليكون دافعا للحديث عن التعليم عن بعد فضلا عن ضرورة الأخذ به؟

حقا يجب أن نركز على تجويد نظامنا التعليمي، وأن نعمل على تخليص تربيتنا من مشكلاتها ومما يعوق تقدمها، وأن يحظى ذلك باهتمام المربين العرب، لكن جودة التربية التقليدية ليست شرطا مرحليا لابد من استغراقه أولا لكي ننتقل للتفكير والأخذ بنظام التعليم عن بعد، الذي يساهم ـ دون شك ـ في جودة التعليم القائم بعلاج مشكلاته. أما عن المعاهد والجامعات العربية التي تقدم شكلا من أشكال التعليم عن بعد ـ بصورة أو بأخرى ـ فهي ليست قليلة، وإن كانت تتبع نظمًا تقليدية تحد من نمو هذا النوع من التعليم وتقلل من مردوده وجدواه.

وإذا كان واقع التربية العربية بأوضاعها الحالية ومشكلاتها القائمة يتطلب التفكير في حلول بديلة، فإن التفكير في هذه الحلول البديلة ـ والتعليم عن بعد واحد منها ـ يصبح ضرورة خاصة إذا امتد تصورنا انطلاقا من حاضرنا لنرى مستقبلنا. ففي نهاية عام ١٩٨٤م سيكون القمر العربي جاهزا للتشغيل، «وسوف يسهل هذا القمر الاتصال بين الدول العربية، كما ستكون هناك إمكانية بالنسبة للقناة القمرية التليفزيونية الجماعية إعداد برامج خاصة للتوعية والتعليم تبث للدول العربية الراغبة في ذلك»[١]. بل يمكن استنتاج «أن كل المشروعات العربية التي تم الاتفاق عليها في مجالات التعليم والثقافة والشباب والإعلام ـ وهي خطط مشتركة درسها الخبراء العرب وأقرتها الحكومات العربية ـ يمكن أن تنفذ بفاعلية عن طريق شبكة التليفزيون العربية الواحدة[٢]». وإذا كان القمر العربي سيكون جاهزا في مداره في نهاية ١٩٨٤م، فإن الأمر يتطلب من الآن ـ بل كان يجب قبل الآن ـ أن نخطط لشتى جوانب التعليم عن بعد كأحد الأنشطة التربوية التي يخدمها القمر العربي. أقول كان يجب أن نخطط قبل الآن لأن المواد التعليمية في نظام التعليم عن بعد يتطلب تحضيرها فريقا من المنتجين يبدأ بالتحضير قبل بدء بثها بعام على الأقل، «بل إن تحضير الدروس الأولى في الجامعة المفتوحة البريطانية ـ وهي تتبع نظام التعليم عن بعد ـ للعام ١٩٧١م استغرق إعدادها نحو ثمانية عشر شهرا[٣]».

فماذا نقصد أولا بالتعليم عن بعد؟ التعليم عن بعد تعبير يعكس البعد الملحوظ

بين المعلمين والطلاب وهو أوسع في معناه من التعليم بالمراسلة «إذ أن التعليم عن بعد يستخدم الكلمة المطبوعة كما يستخدم غيرها من وسائل الاتصال الحديثة»[٤]، أو قل إن التعليم عن بعد «تقنية تشترك فيها التكنولوجيا الحديثة - مثل الراديو والتليفزيون والكمبيوتر. . الخ - مع الكتب الدراسية والاتصالات الشخصية لتحل محل المعلم والمدرسة التقليديين[٥]». أي أن الأساس في التعليم عن بعد هو أنه لايتقيد بالمنهجة التقليدية في مجال التعليم: اتصال مباشر بين المعلم والطالب «المحاضرة». والغرض الأساسي لهذا النوع من التعليم هو تمكين قطاعات كبيرة من الراغبين في التعليم والقادرين عليه من طلاب، وعمال، وصناع، ومزارعين، وربات بيوت. . . الخ، وبكلفة أقل، وبمخرجات لاتقل في جودتها عن جودة التعليم التقليدي.

أهم خصائص التعليم عن بعد

١) البرامج الدراسية في التعليم عن بعد تُعدّ قبل استخدامها بمدة طويلة، ففي النظم التقليدية يستطيع الأستاذ أن يقوم بتحضير الدروس في بداية العام أو الفصل الدراسي في أحسن الظروف، أو يحضر كل درس خلال العام أو الفصل الدراسي، بينما في التعليم عن بعد يقوم بتحضير المادة العلمية فريق من الأساتذة، على أن تكون هذه المادة جاهزة قبل بداية العام بمدة طويلة قد تصل إلى عام تقريبا، سواء أكانت الوسيلة المستخدمة هي الكلمة المطبوعة أم وسائل الاتصال الحديثة: إذاعة، تليفزيون، . . الخ أو طرود تعليمية تشمل الأدوات والمواد الضرورية لإجراء التجارب[٦].

«والمادة العلمية تعدّ في برامج التعليم عن بعد بهدف أن يتناولها الدارس بمفرده بدون مساعدة، بمعنى أن تكون هذه المادة معدّة بطريقة تمكن الدارس من الفهم والاستيعاب بدون مساعدة المعلم»[٧]. لذا يشترط أن تكون المادة التعليمية مكتفية بذاتها self-contained ، وأنها تشير إلى مجموعة من الإرشادات، وإلى ما يمكن الرجوع إليه من كتب ومراجع.

٢) التعليم عن بعد يعتمد على الدراسة الفردية individual study. وإذا كانت هذه الخاصية من أهم سمات التعليم عن بعد، إذ يعتمد الطالب على ذاته، فإن التعليم داخل الصف يجب هو الآخر أن يسعى لهذا الهدف وفي هذا يقول Ripley Sims «إن أي مجتمع من المجتمعات مهما كانت الأهداف، وأيا كانت الوسائل والإيدلوجية، فإن الهدف الأساسي لعمليات التربية هو التعليم الذي يحدث للمتعلم الفرد. . . وإن كل طرق التعليم والاستراتيجيات المستخدمة هي فقط وسائل لهذه الغاية، ومن أهم هذه الغايات أن يعتمد الفرد على ذاته»(٨).

٣) البرنامج التعليمي في نظام التعليم عن بعد يمكن أن يستخدم بكل سهولة لخدمة أعداد كبيرة من الطلاب، وهذا يحقق ميزة خفض التكلفة، وهو بذلك عكس التعليم التقليدي الذي تزيد كلفته بزيادة عدد الملتحقين به بينما التعليم عن بعد تقل كلفة الدارس كلما زاد عدد الدارسين، خاصة إذا تذكرنا أن التعليم عن بعد يمكن أن يكون صورة من صور الاتصال الجماهيري.

٤) الاتصال المتبادل two-way communication. وذلك بين الطالب الذي تقدم له المادة العلمية، وبين المؤسسة التي أعدت هذه المادة ـ سواء أكانت مدرسة أو جامعة ـ بما لديها من أساتذة ومرشدين، وتكون المادة العلمية هي مجال الاتصال ـ في العادة ـ حيث يكلف الأستاذ الطالب بواجبات علمية وعملية يقوم الطالب بإنجازها، ومن ثم يرسلها للمؤسسة التعليمية فيعلق عليها الأستاذ ومن ثم ترسل مرة ثانية للطالب ومعها الإرشاد المناسب.

وتعد الكلمة المطبوعة أكثر وسائل الاتصال المتبادل، ويليها في ذلك الهاتف. وهذا ما أكدته نتائج بحوث الجامعة المفتوحة في بريطانيا ومثيلاتها في أوروبا والولايات المتحدة، وبالطبع فقد يحل محل الهاتف في البلدان التي تواجه صعوبات في الاتصالات الهاتفية وسائل أخرى مثل الاتصال المباشر وآلة التسجيل الصوتي.

٥) في حالة إعداد برنامج يعتمد في إذاعته على وسيلة من وسائل الاتصال الجماهيري، فإنه من الأجدى عمليا أن تطبق طرق الإنتاج الصناعي، وهي تلك الطرق التي ينظمها فكر معين من: تخطيط ـ وتحديد للإجراءات ـ وتقسيم للعمل ـ وتوفير للآلات والأدوات ـ ومراجعة للتأكد من أن كل شيء في موقعه الصحيح.

٦) إن استخدام الوسائل التكنولوجية في نقل برامج التعليم عن بعد إلى المتعلم لايمنع أن يكون الاتصال الفردي، والتحادث الفردي، من أهم خصائص التعليم عن بعد، ويرى البعض أن التعليم عن بعد ـ في شكله المنظم ـ يعدّ نوعا من التفكير والتأملي mediated الذي يسترشد بالحوار التربوي. إذ إن الدراسة عن بعد هي في الأصل دراسة تعتمد على الذات، ومع ذلك فإن الدارس لايكون فيها وحيدا، وإنما يستفيد من البرنامج، وإرشاداته، ومن الاتصال المباشر، والتفاعل مع المرشدين، ومن توجيهات الجهات التي تقدم البرنامج.

هذه هي أهم خصائص التعليم عن بعد فهل لنا حاجة بها؟ وما مدى حاجة البلدان العربية ـ عامة ـ والمملكة العربية السعودية خاصة للأخذ بهذا النوع من التعليم؟

شروط جودة التربية

قبل الإجابة عن السؤال أو كمدخل للإجابة عن هذا السؤال نقول: إن المملكة العربية السعودية كغيرها من البلدان العربية مدعوة لتجديد وتجويد تربيتها وشرط جودة أية تربية في أي زمان وأي مكان ولأي مجتمع، أن تعكس هذه التربية أفضل ما في عصرها من متغيرات، وأن تكون في الوقت ذاته انعكاسا لأفضل ما في ثقافة مجتمعها، وأن يكون لديها القدرة على مواجهة مشكلاتها ومشكلات مجتمعها بالحلول المناسبة. بذلك فقط يمكن للتربية، أية تربية، أن تعمل على تحقيق أهدافها في التنمية البشرية، وبالتالي في تحقيق أهداف مجتمعها. والتفريط في العنصر الأول يفقدها المعاصرة ويكتب

عليها التخلف. والتهاون في العنصر الثاني يفقدها الأصالة ويضيّع جانبا من هوية المجتمع. وهي إن فقدت أية خاصية منهما (الأصالة ـ المعاصرة) فلن تقوى على مجابهة مشكلاتها فضلا عن مشكلات مجتمعها وعصرها.

الشرط الأول لجودة التربية، أن تعكس أفضل ما في عصرها من متغيرات. يطلق على عصرنا أنه عصر العلم والتكنولوجيا والاتصالات الفضائية.. الخ. هذه التسميات في الواقع ترجع في أصلها إلى تلك السمات التي يمتاز بها عصرنا عن غيره، وكلها في الأصل ترجع إلى التطور العلمي وما صحبه من تطور تكنولوجي، ورغم أن التربية كانت وراء هذا التطور، وأنها بحق صانعة هذا التطور، إلا أن مجالات الحياة المختلفة من زراعة وصناعة وطب وبناء. . . الخ استفادت من هذا التقدم العلمي أكثر بكثير مما استفادت التربية. ونحن في البلدان العربية ندخل بأقدامنا عصر العلم والتكنولوجيا، بينما عقولنا وتربيتنا ما زالت تسير على مهل في عصور سابقة، ولا أمل أمام التربية العربية ليدخل أبناؤها العصر بأقدامهم وعقولهم وأعصابهم إلا إذا غيرت التربية من أهدافها ووسائلها، وأصبحت في وسائلها انعكاسا لعصرها، تماما كما غيرت الصناعة من وسائلها فازدهرت وتقدمت. كانت الصناعة في الماضي يدوية فأصبحت بفضل وسائل العصر آلية، وكانت ذات إنتاج محدود فأصبحت ذات إنتاج كبير تتطلب جهدًا شاقًا فأصبحت تدار بأقل جهد بشري. السر في ذلك يرجع إلى أن الصناعة الحديثة أخذت بوسائل عصرها من علم وبحث وكشف واختراع ونظم وتكنولوجيا.

ورغم اختلاف التربية عن الصناعة، فلكل منهما عمليات ووسائل وأهداف، إلا أن ما يصدق على تقدم الصناعة من مفاهيم يصدق على التربية، ولا مناص للتربية العربية من أن تأخذ بوسائل عصرها إن هي أردات التقدم.

لذا فعلى التربية العربية عامة ـ والسعودية خاصة ـ أن تكون في طرقها ووسائلها انعكاسا لعصرها، ولا يصح في عصر نمت فيه وسائل الاتصالات الأرضية والفضائية بقدرتها وطاقتها الهائلة في المجالات المختلفة، أن تقف التربية العربية لاتعرف كيف

تستخدمها في مجالات تعليمية، فضلا عن تسخيرها. والتعليم عن بعد يعدّ استجابة تربوية عصرية من شأنها أن تأخذ بيد التربية العربية للدخول في عصرها الحالي بعقلها وأعصابها.

لذا فعلى التعليم العالي السعودي أن يأخذ في بعض جوانبه بنظام التعليم عن بعد، خاصة وقد اشتد الطلب الاجتماعي على التعليم العالي، ووصلت نسبة ما يخصص له في الميزانية العامة إلى نسبة قد يصعب تجاوزها أمام التزام الميزانية العامة بجوانب التنمية في شتى المجالات.

الشرط الثاني لجودة التربية، أن تكون انعكاسا لأفضل ما في ثقافة مجتمعنا. وسياسة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، تنبثق من الإسلام الذي تدين به الأمة عقيدةً وعبادةً وخلقًا وشريعةً وحكمًا ونظامًا متكاملاً في الحياة. لذا فأهداف التعليم العالي في المملكة العربية السعودية تتلخص في علم وبحث ودراسة وتدريس في إطار التصور الإسلامي. «ويستهدف تعليم الفتاة السعودية تربيتها تربية صحيحة إسلامية لتقوم بمهمتها في الحياة فتكون ربة بيت ناجحة وزوجة مثالية، وأمًّا صالحة، ولإعدادها للقيام بما يناسب فطرتها كالتدريس والتمريض والتطبيب، وفي إطار هذا التصور «يمنع الاختلاط بين البنين والبنات في جميع مراحل التعليم إلا في دور الحضانة ورياض الأطفال»(٩).

إن المحافظة على الجوانب التربوية التي تميز النظام التربوي والتي تمثل في الأصل انعكاسا لجانب من جوانب هوية المجتمع في التربية يعد شرطا ضروريا لأية عملية تجديد وتجويد. فلا معنى لتجديد وتجويد تربوي يضحي بقيم المجتمع، وإن حدث ذلك فلا يمكن أن يصنف تحت بند التجديد أو التجويد أو التنمية، بل يمكن أن نطلق عليه «تدهورا» أو «هدفا» إن جاز هذا التعبير أو ذاك.

والفصل بين البنين والبنات ـ وهو مطلب ديني ثقافي لايمكن التهاون فيه ـ له

متطلباته وأبعاده المالية، والأخذ بنظام التعليم عن بعد في بعض جوانب التعليم العالي يمكن أن يحقق هدف الفصل والتعليم وبنفقات أقل.

أما الشرط الثالث لجودة التربية، فهو قدرة التربية على مواجهة مشكلاتها ومشكلات مجتمعها بالحل ـ أو الحلول ـ المناسبة، فما أهم مشكلات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، التي هي على صلة وثيقة بموضوع حديثنا؟ من أهم هذه المشكلات ما يلي:

١) زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم العالي عامة والجامعات خاصة: لقد شهد التعليم العالي في المملكة العربية السعودية توسعًا كبيرًا، وتزايدًا في أعداد المسجلين في الجامعات، وذلك خلال العقد الأخير ١٣٩٠/١٤٠٠هـ، «إذ قفز عدد المسجلين من ٦,٩٤٢ في عام ١٣٨٩هـ إلى ٤٧,٩٩٠ في عام ١٣٩٩/١٤٠٠هـ»[١٠]، بمعنى أن عدد المسجلين تضاعف نحو سبع مرات خلال عشر سنوات، ونما بمعدل «متوسط سنوي» بلغ ٢١,٣، وهو أمر يندر حدوثه في أي مجتمع، ويصعب ـ إن لم يستحل ـ مواصلة هذا النمو بنفس الدرجة ـ إذا استخدمنا نفس أساليب ونظم التدريس والإدارة ـ خلال العقدين القادمين.

ودليلنا على شدة الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية أن الخطة الخمسية الثالثة كانت توصي بالوصول بعدد المسجلين لعام ١٤٠٥هـ إلى ٦٩,٠٠٠، لكن استقراء معدل التزايد في عدد الملتحقين بالجامعة يتجاوز هذا الرقم بكثير، وتشير المؤشرات الحالية لتزايد أعداد الطلبة والطالبات المتقدمين إلى التعليم الجامعي، وأن عددهم سيصل إلى ٩٠,٠٠٠ في نهاية فترة الخطة الثالثة ١٤٠٠/١٤٠٥هـ بدلا من ٦٩,٠٠٠ كما كانت تستهدف الخطة[١١]. خذ على ذلك مثالا من جامعة الملك سعود؛ كانت الخطة الخمسية الثالثة تستهدف أن يصل إجمالي عدد الطلبة والطالبات في نهاية الخطة إلى حوالي ١٧,٠٠٠ طالب وطالبة (١٥,٠٠٠ طالب و٢,٠٠٠ طالبة) إلا أن الرقم قفز إلى ٢٢,٠٠٠ طالب وطالبة

يدرسون في الفصل الأول من العام الجامعي ١٤٠٤/١٤٠٥هـ[١٢].

والأخذ بنظام التعليم عن بعد يعد حلا مثاليا في مثل هذه الظروف، لأنه يمكن المملكة من استيعاب أعداد الراغبين في التعليم الجامعي دون زيادة بنفس النسبة في النفقات.

٢) الحاجة إلى المزيد من أعضاء هيئة التدريس. تعد مشكلة استكمال هيئات التدريس من أصعب المشكلات التي تواجه المسؤولين بالجامعات، وذلك نظرا للتزايد الهائل في أعداد المسجلين بالجامعات، الأمر الذي حتم ضرورة النمو السريع في أعداد المدريسن. يوضح ذلك الجدول رقم (١):

جدول رقم (١)

البيان	السنة/ الفترة	ذكــور	إنــاث	جملـة
عدد أعضاء هيئة التدريس	٨٩/١٣٩٠	٥٥٦	١٧	٥٧٣
	٩٤/١٣٩٥	١٤٩٦	٢٤٥	١٧٤١
	١٣٩٩/١٤٠٠	٣٧٦١	١٠٢٥	٤٧٨٦
معدل المتوسط السنوي للزيادة، في الطلبة والطالبات	٨٩/١٣٩٠-٩٤/١٣٩٥	٢١,٩٪	٧٠,٥٪	٢٤,٩٪
	٩٤/١٣٩٥-٩٩/١٤٠٠	٢٠,٢٪	٣٣,١٪	٢٢,٤٪
	٨٩/١٣٩٠-١٣٩٩/١٤٠٠	٢١,١٪	٥٠,٧٪	٢٣,٦٪

يتضح من الجدول رقم (١) أن العدد الإجمالي لهيئة التدريس قد زاد بمعدل متوسط سنوي قدره ٢٣,٦٪ خلال الفترة ٨٩/١٣٩٠هـ إلى ٩٩/١٤٠٠هـ وقد بلغ المعدل حدًا مرتفعًا وصل إلى ٧٠,٥٪ في حالة الإناث المسجلات بالجامعة خلال فترة الخطة الخمسية الأولى (٨٩/١٣٩٠هـ إلى ٩٤/١٣٩٥هـ) مما جعل مهمة ملاحقة هذا

المعدل من التزايد في المسجلين بزيادة مقابلة في هيئة التدريس مهمة مضنيـة[١٣].

والسؤال الآن هل ستواصل المملكة إنفاقها على التعليم العالي خلال العشرين سنة القادمة بمعدل زيادة سنوي قدره ٢٩,٣٪ وهو معدل الزيادة السنوية الذي تحقق خلال السنوات العشر ١٣٩٠/١٤٠٠هـ؟، وبمعدل متوسط نمو سنوي في عدد الطلبة والطالبات قدره ٢١,٣٪، وبمعدل نمو متوسط سنوي قدره ١٣,٦٪ في أعضاء هيئة التدريس؟ وإن أمكن التخطيط لتوفير الأعداد المطلوبة من أعضاء هيئة التدريس من مواطنين ومتعاقدين ـ وبمعدل النمو السابق ذكره ـ وهو أمر صعب دون شك ـ فهل في الإمكان توفير الأعداد المطلوبة من أعضاء هيئة التدريس الإناث؟ وبنفس المعدل، وهن عناصر نادرة ـ إلى حد كبير ـ في الوطن العربي؟. وإذا تعذر ذلك فما البديل؟

وهنا يبرز نظام التعليم عن بعد ليقدم حلاً لبعض مشكلات التعليم العالي لأن نظام التعليم عن بعد، الذي يستخدم وسائل الاتصال الحديثة، يمكن أن يعلم عددًا أكبر بأعضاء هيئة تدريس أقل.

٣) توسع المملكة في التعليم الثانوي الأكاديمي. ومن المعروف أن التوسع في مرحلة تعليمية يتبعه توسع في المرحلة التالية لها، والمملكة توسعت في التعليم الثانوي الأكاديمي لدرجة أصبح يندر أن تخلو قرية كبيرة في المملكة من مدرسة ثانوية، «فقد كان عدد المدارس الثانوية العامة للذكور ٣٣٢ مدرسة في عام ٩٨/١٣٩٩هـ نمت وزاد عددها إلى ٤٦٣ مدرسة في عام ١٤٠١/١٤٠٢هـ بزيادة بلغت نسبتها ٤٤٪. وكانت نسبة الزيادة المناظرة في المدارس الثانوية العامة للبنات حوالي ١٠٦٪ حيث كان عددها في عام ٩٨/١٣٩٩هـ ٨٥ مدرسة نمت وارتفع عددها إلى ١٧٥ مدرسة في عام ١٤٠١/١٤٠٢هـ»[١٤]. وكان هذا النمو في عدد المدارس الثانوية العامة نتيجة لنمو عدد الطلاب المسجلين بمختلف المدارس الثانوية العامة على مستوى المملكة، «حيث كان عدد الطلبة والطالبات المسجلين في هذه المرحلة ٨٣,٧١٦ في عام ١٣٩٨/١٣٩٩هـ قفز في عام ١٤٠١/١٤٠٢هـ إلى ١١٦,٠٨٩ طالبا وطالبة بزيادة

بلغت نسبتها ٣٩٪ في عام ١٤٠١/١٤٠٢هـ وهي زيادة تعكس النمو الذي يشهده التعليم الثانوي في المملكة»[١٥].

وأدى ذلك إلى تزايد أعداد ونسبة الخريجين من هذا النوع من التعليم عاما بعد عام، فلقد «بلغت الزيادة في نسبة خريجي الثانوية العامة «علمي» ١١٪ في عام ١٤٠١/١٤٠٢هـ، عما كانت عليه في عام ١٣٩٨/١٣٩٩هـ. أما بالنسبة لشعبة الأدبي فقد بلغت نسبة الزيادة ٣٩٪ للفترة المذكورة»[١٦].

والجدول رقم (٢) يوضح أعداد الخريجين من المدارس الثانوية في الفترة من ١٤٠٠/١٤٠١هـ إلى ١٤٠٣/١٤٠٤هـ (١٩٨٠/١٩٨١م) إلى (١٩٨٣/١٩٨٤م)[١٧].

جدول رقم (٢)

السنة	الجنس		المجموع
	ذكور	إناث	
١٤٠٠/١٤٠١هـ ١٩٨٠/١٩٨١م	١٤٦٣٢	٨٠٦٨	٢٢٦٩٠
١٤٠١/١٤٠٢هـ ١٩٨١/١٩٨٢م	١٦٤٩٦	٩١٢٦	٢٥٦٢٢
١٤٠٢/١٤٠٣هـ ١٩٨٢/١٩٨٣م	١٨٩٧١	١٠٧٧٠	٢٩٧٤١
١٤٠٣/١٤٠٤هـ ١٩٨٣/١٩٨٤م	٢١٨١٢	١٢٧٠٧	٣٤٥١٩

ويتوقع أن تكون أعداد الخرجيين في عام ١٤٠٤/١٤٠٥هـ (١٩٨٤/١٩٨٥م) كالتالي: ٢٥٠٨٩ ذكرًا، ١٤٩٩٥ إناثا بمجموع قدره ٤٠٠٨٣، أي أن عدد الطلبة والطالبات الذين يتخرجون من المدارس الثانوية في عام ١٤٠٤/١٤٠٥هـ (١٩٨٤/١٩٨٥م) سوف يقارب ضعف عددهم في عام ١٤٠٠/١٤٠١هـ

(١٩٨٠/١٩٨١م) وهـذا في حالـة ثبـات معدل الزيادة السنوي في عدد الطلاب، والـذي يصل إلى ١٢٪ في كل عام[١٨]. فإذا أضفنا إلى هذا العدد خريجي المدارس الثانوية الفنية، لبلغ العدد الإجمالي ٤٥٠٠٠ وتصل نسبة الزيادة في هذه الحالة إلى ١٢,٥٪ والرغبة الأولى لخريجي هذا النوع من التعليم ـ في الأغلب ـ هي الجامعة، خاصة وأن هدف التعليم العالي في المملكة العربية السعودية «أن تتيح المملكة فرصة التعليم أمام كل فرد يمكن أن يستفيد منها وله الرغبة في مواصلة تعليمه العالي»[١٩].

حقًا إن وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية نشطت لمواجهة الزيادة الكبيرة في أعداد الراغبين في الجامعات وطرحت ـ في المرحلة الحالية ـ الحلول البديلة التالية لتخفيف الضغط على الجامعات:

- تعزيز الجامعات القائمة.
- إقامة جامعات جديدة.
- إنشاء كليات متوسطة.

لكنني أخشى أن تقع هذه الحلول كلها ضمن دائرة الحلول قصيرة الأجل، فهي حلول تقليدية لن تصمـد طويلا أمـام التـدفق الهائل والمتسارع لأعداد الراغبين في التعليم العالي وخاصة الجامعات.

٤) نفقات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية. مع تزايد الإقبال على التعليم العالي والتشجيع عليه، زادت نفقات التعليم العالي فقفزت أرقام الإنفاق على التعليم العالي من ١٩٨٤ مليونا من الريالات السعودية في عام ١٣٩٤/١٣٩٥هـ إلى ٥٥٣٩ مليونا من الريالات السعودية في عام ١٣٩٩/١٤٠٠هـ، وذلك بمعدل زيادة سنوية قدرها ٢٩,٤. وبهذه الكلفة المرتفعة يصل نصيب الطالب ـ الطالبة ـ الواحد من النفقات الجارية في جامعات المملكة إلى حوالي ٤٨,٦٠٠ ريال سعودي مع تفاوت كبير من جامعة إلى أخرى. ففي جامعة الملك فيصل يبلغ متوسط نصيب الطالب من

الإنفاق الجاري سنويا أقصى معدل للإنفاق وهو ١٤٣٤٠٠، وذلك راجع إلى طبيعة البرامج الدراسية العلمية المتخصصة[٢٠].

وتعد جامعة الملك سعود وتطور ميزانيتها مثالاً على ذلك، فلقد صدرت أول ميزانية للجامعة في عام ١٣٨٠/٧٩هـ (١٩٥٩/١٩٦٠م) وبلغت جملة الاعتمادات المالية لهذه الميزانية ٥,٤ مليون ريال، وتدرجت هذه الميزانية في الزيادة والارتفاع حتى وصلت في عام ١٤٠٤/١٤٠٣هـ (١٩٨٣/١٩٨٤م) إلى ٣,١٤٨,٠٠٠,٠٠٠ ريال (١,٤٣١ مليون ريال للمصاريف الإدارية، ١,٩١٧ مليون ريال للمشروعات والتشغيل والصيانة[٢١] بمعنى أن ميزانية هذه الجامعة تضاعفت في مدة أقل من ربع قرن (٢٤ عاما) مئات المرات.

وأستطيع أن أؤكد أمام هذه المتغيرات (زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي، الحاجة إلى المزيد من أعضاء هيئة التدريس، ارتفاع كلفة التعليم الجامعي) أن التعليم العالي السعودي إذا أراد أن يحقق هدفه في الاستجابة لكل القادرين على مواصلته والراغبين فيه ـ خلال العقدين القادمين ـ فعليه أن يغير وسائله بوسائل أكثر قدرة وأكثر إنتاجية. وهنا يبرز التعليم عن بعد كبديل من البدائل المطروحة.

أما أن نلجأ إلى تعزيز الجامعات الحالية بأساليبها التقليدية كأن نوسع ـ مثلا ـ قاعات المحاضرات لتخفيض النفقات... الخ، فهذه كلها حلول تقليدية لاتتناسب وحجم الأهداف العصرية والفلسفة الاجتماعية التي تحملها الجامعات السعودية.

إن أخطر ما في قضية الإنفاق على التعليم في البلدان العربية، ومنها المملكة العربية السعودية ـ وفي مجال التعليم العالي خاصة بحكم كونه أكثر كلفة من غيره من المراحل ـ أن المسؤولين عن التعليم العالي في تلك البلدان استجابوا للأهداف الاجتماعية، ولزيادة الطلب على التعليم العالي، ولحاجة خطط التنمية إلى كوادر فنية... الخ ولكنهم استجابوا بطرق ووسائل تقليدية، جعلت التعليم العالي والإنفاق

عليه أمام طريق قد تقعد عن تحقيق أهدافه قدراتهم المالية . أما وقد استجاب المسؤولون عن التعليم للحاجات الاجتماعية الجديدة بتعديل فلسفة التعليم العالي وتوسيع نطاقه ليشمل كل قادر عليه وراغب فيه، فمن المطلوب الآن أن يغيروا (بنفس درجة الاستجابة للمطالب الاجتماعية) الأدوات ووسائل وطرق العمل في التعليم العالي، وأن يستبدلوا ـ ولو في جانب من جوانب التعليم التقليدي ـ بقاعة الدرس والمحاضرة والسبورة. . . الخ ـ وكلها أدوات ذات طاقة وقدرة تشغيل محدودة ـ أساليب أكثر إنتاجا من إذاعة وصحافة وتليفزيون وأقمار صناعية وغيرها من أساليب التعليم عن بعد، خاصة وأن العديد من الدراسات تؤكد قدرة نظام التعليم عن بعد على تعليم أعداد أكبر وبنفقات أقل. والآن، ماذا تقدم الخبرة العالمية من دروس يمكن ـ في مجال التعليم عن بعد ـ أن تكون عونا لنا في الأخذ بهذا النظام .

الخبرة العالمية في مجال التعليم عن بعد

أولا : الخبرة العالمية تؤكد الجدوى الاقتصادية لنظام التعليم عن بعد .

تؤكد الخبرة العالمية أن متوسط نصيب الطالب في النفقات الجارية في شتى أساليب التعليم عن بعد تمثل أدنى متوسط لها ـ إذا قورنت بنظيرتها في الجامعات التقليدية في نفس البلد. وعلى سبيل المثال لا الحصر فإن متوسط كلفة الطالب السنوية في الجامعة المفتوحة البريطانية وهي تتبع نظام التعليم عن بعد، وذلك وفق أسعار ١٩٧٦م هي كالآتي :

السنة	متوسط التكلفة
١٩٧٣	٥٦٠ جنيه استرليني
١٩٧٤	٥٥٢ = =
١٩٧٥	٤٩٤ = =
١٩٧٦	٥٢٠ = =
١٩٧٨	٤٩٨ = =
١٩٧٩	٤٩٣ = =

(الأرقـام من ١٩٧٤-١٩٧٦م أرقـام أعلنتهـا الجـامعـة المفتـوحـة اتخـذها Wagner أسـاسا لتقدير متوسط كلفة الطالب في الفترة من ١٩٧٧-١٩٧٩م وذلك باستخدام معادلة بسيطة هي : C = a+ bx + cy ، حيث C هي جملة النفقات الجارية، a هي النفقات الثابتة، x وy ، هما البرامج التعليمية وعدد الطلاب في مرحلة البكالوريوس على التـوالي، b وc يمكن تعينهـما لأي عام معـين عن طريق قسمـة النفقات الكلية المخصصة للطلاب والبرامج على العدد الفعلي للطلاب أو عدد البرامج لهذا العام)[٢٢].

ويؤكد Wagner ـ وهو من أكثر البـاحثين اهتماما باقتصاديات الجامعة ـ أن متوسط كلفـة الطالب في الجامعة المفتوحة تعد مستقرة إلى حد ما ٠حول ٥٠ جنيه استرليني بأسعار ١٩٧٦م، الأمر الذي يبرز القيمة الاقتصادية لنظام التعليم عن بعد ـ كما هو مطبق في الجامعة المفتوحة البريطانية ـ وذلك إذا ما قورن بنظام التعليم في الجامعات التقليدية، إذ يبلغ متـوسط النفقات الجارية للطالب في مرحلة البكالوريوس في الجامعة المفتـوحـة نحـو $\frac{1}{4}$ نفقـات زميله في الجـامعات التقليدية البريطانية[٢٣]. وخلصت دراسات Wagner في مجال كلفة الطالب في الجامعة المفتوحة مقارنة بالجامعات التقليدية إلى[٢٤]:

- أن متوسط النفقات الجارية recurrent cost للطالب في الجامعة المفتوحة أقل قليلا من $\frac{1}{4}$ متوسط النفقات الجارية في الجامعات التقليدية.

- أن متوسط النفقات الثابتة capital cost في الجامعة المفتوحة أقل قليلا من $\frac{1}{6}$ نظيرتها في الجامعات التقليدية.

- أن متوسط نفقات الطالب في الجامعة المفتوحة تساوي متوسط نفقات الطالب في الجامعات التقليدية وذلك إذا وصل معدل التسرب ٨٥٪ (وذلك ما لم يحدث).

- أن كلفة المواد resource cost لكل طالب في الجامعة المفتوحة تعادل $\frac{1}{6}$ نظيرتها في

الجامعات التقليدية. وتعدت الآن بحوث الكلفة مجال المقارنة بين كلفة نظام التعليم عن بعد مقارنا بكلفة التعليم في الجامعات التقليدية إلى دراسة كلفة فعالية النظام الداخلي لنظم التعليم عن بعد، وخاصة في الجامعة المفتوحة البريطانية ـ وفي هذا الإطار يتساءل Mace هل يمكن تحقيق نفس المخرجات outputs باتباع وسائل أخرى أقل تكلفة؟

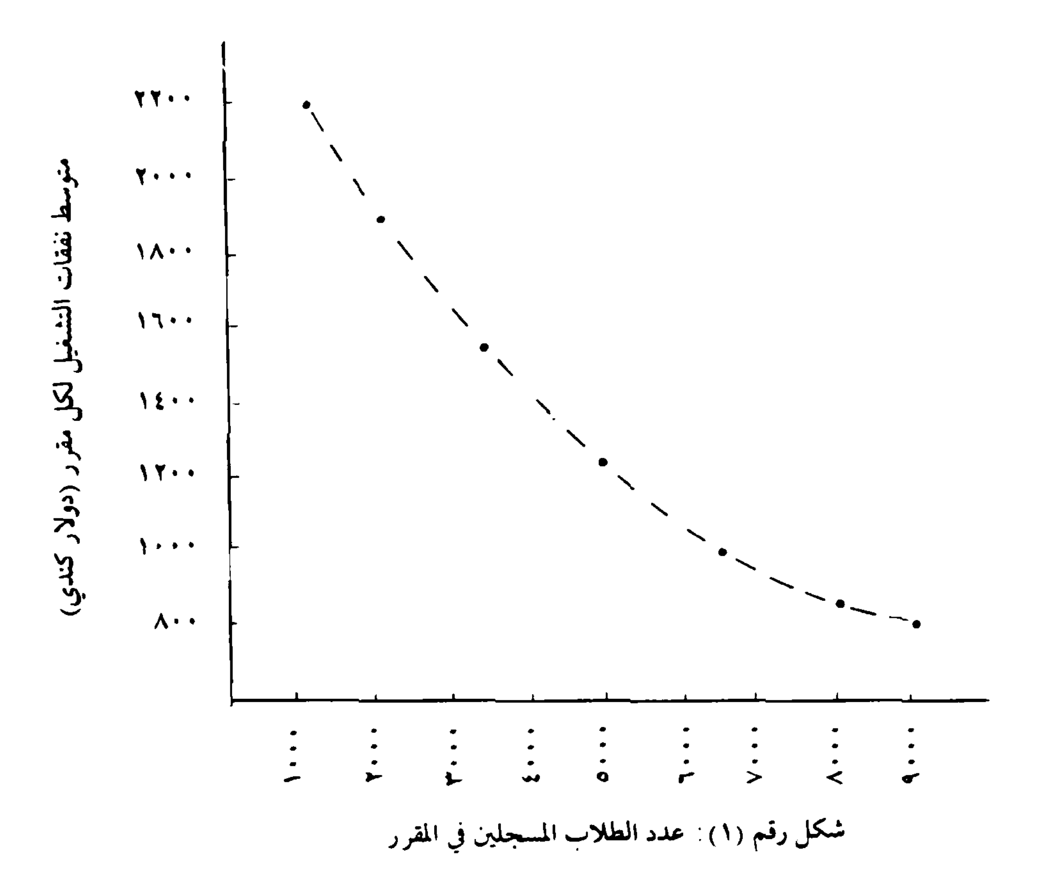
ورغم أن كل المعطيات الأساسية للإجابة عن هذا السؤال ليست متوافرة إلا أن Mace يقترح على سبيل المثال أن البرامج الإذاعية لاتعد بالضرورة أساسا لايمكن الاستغناء عنه في نظام التعليم عن بعد الذي تتبعه الجامعة المفتوحة، وأنه يمكن اتباع وسائل أخرى أقل تكلفة، إذ توصل من خلال بحوثه إلى أن الدارسين في الجامعة المفتوحة قد صنفوا المذياع في ذيل قائمة الوسائل التي تشتمل على عشر وسائل، كما أن طلاب سبع كليات أعطوا التليفزيون المرتبة الخامسة في قائمة أخرى تشتمل على ست من الوسائل المعينة، وأن ٦٠٪ من الدارسين يشاهدون برامج التليفزيون المرسلة لهم، وأن ٣٠٪ من كل الدارسين يرون أن التليفزيون «مساعد جدا» لهم وخلص Mace في النهاية إلى أن هناك حاجة ماسة إلى دراسة كلفة النظام الداخلي للجامعة المفتوحة، وأن مثل هذه الدراسة ـ كما يرى ـ سوف تؤدي إلى رفع كفاية النظام وتخفيض الكلفة[٢٥].

وبصفة عامة فإن تخفيض الكلفة يأتي أساسا من كثرة عدد الدارسين، إذ أن البرنامج الذي يتكلف مبلغا ما ويستفيد منه عدد محدود، هذا البرنامج سيكلف نفس المبلغ إذا تضاعف ـ ولو لعدة مرات ـ عدد المستفيدين. لذا، فعلى الذين يخططون لهذا النوع من التعليم أن يتعرفوا على عدد الذين سوف يلتحقون بهذه البرامج، إذ في ضوء عدد الدارسين يمكن أن يكون البرنامج مجديا اقتصاديا أو مكلفا، خاصة إذا أخذنا في الاعتبار أن كلفة البرامج المرسلة عبر التليفزيون والراديو باهظة، فلقد دفعت الجامعة المفتوحة في بريطانيا ٤,١ مليون جنيه استرليني في عام ١٩٧٧م ثمنا لإنتاج وإرسال ٣٠٠ برنامج إذاعي، و٣٠٠ برنامج تليفزيوني. ولكن إذا تذكرنا أن إنتاج البرنامج التليفزيوني الذي يمكن أن يستفيد منه دارس واحد يمكن أن يستفيد منه آلاف

الدارسين لاتضح أن خريجي الجامعة المفتوحة البريطانية أقل تكلفة بكثير من غيرها من الجامعات التقليدية البريطانية[٢٦].

ويقدم Daniel وSnouden دراستهما عن جامعة Athabasca المفتوحة في كندا ـ وهي جامعـة مفتوحة تستخدم أكثر من وسيلة في نقل المادة العلمية للدارسين بها في ذلك تحقيق فرص الاتصال المباشر، والإرشاد الأكاديمي، وإرسال المادة التعليمية والتجارب العلمية إلى الـدارسـين، والمـراكـز التعليمية.. الخ، ورُكِّزت بحوثهما على الجوانب الاقتصـادية لجامعـة مفتـوحـة قليلة العدد. وأكدا العلاقة الوثيقة بين عدد الطلاب المسجلين في المقررات الدراسية التي تقدم وبين النفقات الجارية، وأن متوسط تكلفة المقـرر تهبط كلما زاد عدد المسجلين في هذا البرنامج ـ علما بأن عدد طلاب الجامعة لايتعدى ١٠,٠٠٠ طالب.

ويوضح هذه العلاقة الشكل رقم (١):



شكل رقم (١): عدد الطلاب المسجلين في المقرر

وخلصت دراستها إلى أن نفقات جامعة Athabasca هي أقل بكثير مقارنة بغيرها من الجامعات الأخرى التي تتبع نظام التعليم عن بعد[٢٧] وأنها من باب أولى أقل بكثير من نظيراتها في الجامعات التقليدية .

وتؤكد دراسات Eicher حول الجدوى الاقتصادية لوسائل الاتصال المستخدمة في نظام التعليم عن بعد أن استخدام التليفزيون عبر الأقمار الصناعية يعد أكثرها جدوى من الناحية الاقتصادية يليه في ذلك الدوائر التليفزيونية المفتوحة ثم الدوائر التليفزيونية المغلقة والراديو، وأن أكثرها كلفة معامل اللغات والتعليم بالكمبيوتر والأفلام والتعليم عن طريق الفيديو.

ومن دراسات كلفة التعليم عن بعد ـ خارج بريطانيا وكندا ـ نستعرض دراستين من السويد :

الدراسة الأولى : برنامج في إدارة الأفراد للعاملين في المستشفيات . قدم البرنامج وفق نظام التعليم عن بعد في صورة ١٤ وحدة مزودة بالواجبات المطلوب حلها ، يعقبها حلقتان دراسيتان أو ثلاث . وكان الغرض من هذا البرنامج أن يحل محل برنامج آخر كان يقدم بطرق تقليدية ، ومن ثم تقويم البرنامجين . وأسفر التقويم عما يأتي :

ـ كلفة الدارسين في البرنامج التدريبي وفق نظام التعليم عن بعد أقل من نظيرتها في البرنامج التقليدي بما يساوي ١٥٠ دولارا للفرد الواحد . ونظرا لأن الفئة المستهدفة كان حجمها ١٠,٠٠٠ فمعنى ذلك أن البرنامج حقق وفرا قدره ١,٥٠٠,٠٠٠ دولار .

ـ أن مخرجات البرنامج ـ الأفراد بعد مرورهم بالبرنامج ـ أثبتوا قدرة عالية من وجهة نظر رؤسائهم في المستشفيات في مجال إدارة الأفراد بدرجة تفوق ما كان يحققه البرنامج التقليدي[٢٨] .

الدراسة الثانية : برنامج لتدريب معلمي الرياضيات في مجال الرياضيات الحديثة وذلك خلال العامين ١٩٦٩ و١٩٧٠م التحق به ٥,٠٠٠ شخص وكان البرنامج في أساسه يتكون من مواد ترسل للدارس بالمراسلة مزودة بواجبات مطلوب حلها وتصحيحها (كان التصحيح يتم آليا) مع تقديم برنامج عن طريق الإذاعة وآخر عن طريق التليفزيون وثالث عن طريق شرائط الفيديو، كما اشتمل البرنامج على جماعات للمناقشة في كل مدرسة وكانت النتائج :

- نسبة التسرب لم تتعد ٢٠٪.
- النتائج التي توصل إليها الدارسون جيدة وذلك من وجهة نظر الدارسين والسلطات المسؤولة عن التعليم.
- وفق حسابات السلطات التعليمية المسؤولة وجد أن متوسط كلفة الدارس ٥٠٠ دولار إذا قدم هذا البرنامج بالطرق التقليدية، لكنه تكلف وفق نظام التعليم عن بعد ١٥ دولارا فقط للفرد[٢٩].

وتقضي الأمانة العلمية أن نذكر أن Mace في بحوثه (١٩٧٨م) يثير قضية لها علاقة وثيقة بالجدوى الاقتصادية للبرنامج الجامعي وفق نظام التعليم عن بعد مفادها أن طلاب الجامعة المفتوحة البريطانية وغيرها من الجامعات والمعاهد التي تقدم برامجها وفق نظام التعليم عن بعد هم من كبار السن بالمقارنة بالجامعات التقليدية، إذ بلغ متوسط عمر الدارس بالجامعة المفتوحة ٣٤ عاما، الأمر الذي يؤدي إلى قصر المدة التي يمكن أن يفيدوا ويستفيدوا من الخبرات التي اكتسبوها في ذات الوقت، وهم بذلك يحققون أرباحا أثناء الدراسة، بعكس طلاب الجامعات التقليدية، والحقيقة «أنه رغم تحفظ Mace السابق فإن نظام الجامعات المفتوحة الذي يجمع بين أكثر من وسيلة تعليمية له ميزات اقتصادية لانظير لها في الجامعات التقليدية»[٣٠].

ثانيا : الخبرة العالمية تؤكد الجدوى التعليمية لنظام التعليم عن بعد

التربية ـ منذ عرفها الإنسان ـ هي في جوهرها عملية اتصال، وستظل كذلك لأن

الاتصال ليس شرطا أساسيا للعمل التربوي بل شرطا أساسيا لوجود المجتمع ذاته، ووجود التربية مرهون أولا بوجود المجتمع، فلا معنى للتربية لإنسان يعيش بمفرده، وعندما يتصل الإنسان بأخيه الإنسان هنا فقط ـ ومن خلال هذا الاتصال ـ يمكن أن تبدأ التربية عملها. لكن الذي حدث، عبر مراحل التاريخ المختلفة حتى وقتنا هذا أن عملية الاتصال تعددت في أشكالها، وأدواتها، وفلسفتها وأنماطها، ووسائلها. . . الخ بينما حافظت المؤسسات المدرسية على شكل واحد ـ تقريبا ـ من أشكال الاتصال (المحاضرة)، بل حافظت على وسيلة واحدة ـ تقريبا ـ لهذا الشكل وهي الكلمة المنطوقة.

وكان الأجدى أن تستفيد التربية التقليدية من تطور وسائل الاتصال في تحقيق أهدافها، كما استفادت نشاطات الحياة المختلفة من زراعة وصناعة . . . الخ من مبتكرات العصر.

وأن يتعلم الفرد شيئا ما بكفاءة، معناه أن المتعلم استوعب هذا الشيء، سواء أكان هذا الشيء معرفة أو اتجاها أو مهارة، وأن هذا الشيء أصبح جزءا من هذا الفرد. وهذه العملية ـ التعلم ـ يمكن أن تتحقق من خلال نشاطات عدة منها: القراءة، التجربة، المناقشة، المحاضرة، أو استخدام وسائل الاتصال الحديثة. . . الخ.

وفي المدارس والجامعات التقليدية فإن المحاضرة وقراءة الكتب والمراجع وغيرها من المواد المطبوعة تشكل أكبر نسبة من وقت النشاطات التعليمية. وهذه النشاطات التعليمية يمكن أن تتحقق وفق أسلوب التعليم عن بعد، والفارق الوحيد أن المتعلم وفق أسلوب التعليم عن بعد يكون بمفرده في غالب الأحوال. فمحاضرة الأستاذ في الجامعات التقليدية يحل محلها مادة تعليمية معدة من قبل، والأساس في إعدادها أن يستوعبها المتعلم بمفرده، ومن المعروف أن هذا البديل وحده ليس أفضل بديل. لذا، فإن العديد من معاهد التعليم عن بعد لم تكتف بذلك وتقدم إلى جانب المادة المعدة ـ بقصد أن يتناولها المتعلم بمفرده ـ العديد من أشكال الاتصال المزدوج المباشر وغير

المباشر، إلى جانب برنامج إرشادي يهدف في العادة إلى:

- تحقيق أغراض الدراسة الذاتية.
- تنمية ثقة الطالب في قدرته على مواصلة الدراسة.
- مساعدة الطالب في تخطيط وتنظيم وقته واستراتيجيات الدراسة.
- تنمية المهارات الدراسية.

«لذا نجد الجامعة المفتوحة في بريطانيا وجامعة Fernuniversitut في ألمانيا الغربية - وغيرهما من جامعات ومعاهد التعليم عن بعد - يستخدمان الإذاعة والتليفزيون والمراسلة كوسائل هامة في التدريس لطلابهما كما تستخدمان في نفس الوقت وسائل أخرى الغرض منها العمل على تحقيق اتصال مباشر بين الطلاب والأساتذة وذلك من خلال المراكز الدراسية study centres ، ومن خلال المدارس الصيفية Summer school حيث يلتقي الطلاب بمرشديهم وأساتذتهم. وتكاد المراكز الدراسية التابعة للجامعة المفتوحة ببريطانيا أن تغطي بريطانيا بأكملها تماما، وتفتح هذه المراكز في المساء يوميا عدا أيام السبت فتفتح طوال النهار، ويمكن لأي طالب أن يزور المركز مع زملائه لمشاهدة البرنامج التليفزيوني الأسبوعي على الهواء أو مسجلا، أو أن يستمع إلى البرامج الإذاعية المسجلة، كما يمكنه أن يقابل مستشار المركز أو يتحدث مع المرشد ليشرح له ما غمض عليه من دروس، أو أن يتناقش مع زملائه الطلاب أو يستخدم المكتبة أو يشاهد فيلما أو ينخرط في بعض النشاطات الاجتماعية والثقافية مع زملائه»[٣١].

وتبلغ نسبة الطلاب الذين يترددون على هذه المراكز نحو ٢٠٪ من إجمالي عدد الطلاب، والحضور إلى هذه المراكز ليس إجباريا بالطبع[٣٢].

أما المدارس الصيفية فهي وسيلة أخرى الغرض منها توفير فرص الاتصال المزدوج المباشر بين الطلاب وأساتذتهم الذين قدموا لهم المقررات عبر وسائل الاتصال المختلفة حيث ينتقل الأستاذ إلى هذه المدارس المعدة للإقامة ليلتقي مع الطلاب، وتوزع المدارس الصيفية على منشآت جامعات مختلفة للاستفادة من إمكاناتها[٣٣].

بهذه الطريقة يحقق نظام التعليم عن بعد أهدافه التعليمية مستخدما في ذلك أكثر من وسيلة بما فيها الاتصال المزدوج المباشر وسيلة التعليم التقليدي .

جدوى التعليم عن بعد من خلال تقسيم Bloom .

وربما يكون من الأجدى أن نعرض ـ باختصار ـ لتصنيف بلوم Bloom في التربية والتعليم في كل من النظامين التقليدي والتعليم عن بعد ، خاصة وقد انتشر في السنوات العشر الأخيرة الأخذ بتصنيف Bloom في مجال التربية وعلم النفس . والفكرة الأساسية في هذا التصنيف أنه يقسم عمل التربية والتعليم إلى ثلاثة مجالات أو ميادين domains هي : المجال الذهني cognitive ويضم المعرفة والعمليات التفكيرية ، والمجال الوجداني affective ويضم الميول والاتجاهات والقيم وأخيرا المجال المهاري psychomotor ويضم المهارات اليدوية أو العملية .

أما عن المجال المعرفي الذي يشمل اكتساب المعرفة فإن فاعلية التعليم عن بعد قلما تنافس إذ من المعروف جيدًا الآن أن التعليم عن بعد هو على الأقل مؤثر كغيره من أنماط التعليم والتدريس الأخرى .

أما في المجال المهاري مثل القدرة على تناول المواد الكيميائية الخطرة ، والجراحة وإدارة الآلات . . . الخ ، فهذه كلها مهارات لايجدى فيها التعليم عن بعد ، بينما هناك مهارات أخرى يجدي فيها التعليم عن بعد كالرسم والطباعة على الآلة الكاتبة ، وفي بعض المجالات الفنية تأكدت جدوى التعليم عن بعد في حالات استخدام الأدوات المعملية .

أما في المجال الوجداني ، وهو ذلك المجال الخاص بالعواطف والاتجاهات والقيم ، فإنه يبدو واضحا أن الاتصال غير المباشر أقل تأثيرا من ذلك الذي يقوم على أساس الاتصال وجها لوجه . ولكن السؤال المهم هو: إلى أي مدى ، وفي أي المجالات يجب أن يكون طالب التعليم عن بعد خاضعا للتأثير العاطفي ؟

من الطبيعي أن متطلبات المجتمع، وتزويد أبنائه ببعض جوانب التربية الخلقية أمر لايمكن إهماله. لكنه يجب أن نتذكر أن طالب الدراسة عن بعد هو شخص كبير، وأنه يمارس الحياة، وأنه يحصل على التطبيع الاجتماعي بطريقة آلية، من خلال العمل الذي يقوم به، وعائلته، وصداقاته، والمراحل التعليمية السابقة. . . الخ. «ويبدو أنه من الأوفق في التعليم عن بعد على المستوى الجامعي أن يهدف إلى تحديد الجهد في المشاركة الاجتماعية للطلاب لحساب المتطلبات الأكاديمية والدراسة والبحث واكتساب المهنة»[٣٤]. ويكفي أن الدراسة عن بعد تدرب الدارسين على الاستقلال الذاتي والاعتماد على أنفسهم، واتخاذ القرارات بشأن كيف يدرسون وماذا يدرسون.

وإذا كنا قد سلمنا بأن دور التعليم عن بعد محدود في المجال الوجداني ـ وهو مجال مهم ـ فإن ذلك يدفعنا عند الأخذ بنظام متكامل للتعليم عن بعد إلى التفكير في جهات أو مؤسسات أو طرق أخرى تحقق أهداف هذا المجال.

هل مخرجات التعليم عن بعد تماثل نظيراتها في النظم التقليدية؟

إن الكلفة وحدها لاتقف دليلا كافيا على جدوى هذا النوع من التعليم ـ التعليم عن بعد ـ إذ قد يقدّم هذا النوع، ويقدم عليه عدد وفير من الراغبين فيه، الأمر الذي يحقق بوضوح قلة كلفة الدارس إذا قيس بنظيره التقليدي. لكن ربما تكون مخرجات هذا النوع من التعليم أقل جودة فيكون ما حققناه من وفر مالي إنما أتى على حساب الإعداد والكفاءة والخبرة وباختصار على حساب الفاعلية.

الحقيقة أننا لمسنا بعض جوانب الكلفة والفاعلية «الكفاءة» efficiency عندما تحدثنا عن الجدوى الاقتصادية، لكن حديثنا كان مركزا بالدرجة الأولى على الجدوى الاقتصادية. ودراسة الكلفة ـ الفاعلية (الكفاءة) هي على علاقة وثيقة بالاستخدام الاقتصادي للمدخلات منسوبة إلى المخرجات المنتجة، حيث تكون نوعية المخرج ثابتة. وبوجه عام، فإن الافتراض السائد في الدراسات التي تهتم بمقارنة «الكلفة ـ الفاعلية» في نظامين، هو أن هناك ثباتًا في نوعية المنتج في كل من النظامين. فإن كان

هناك ثبات في نوعية المنتج في النظامين فإن المفاضلة بينهما تتركز على كلفة المنتج في كل من النظامين، ويكون النظام الأقل كلفة هو الأفضل بالطبع طالما أن المنتج في النظامين واحد وله نفس المواصفات.

في هذا الإطار فإن كلا من Wagner (١٩٧٢ ـ ١٩٧٧م) وLaidlaw (١٩٧٤م)، وLayard (١٩٧٤م) قد أكدوا في بحوثهم عن الجامعة المفتوحة في بريطانيا أن هناك «اتساقا» consistency في نوعية خريجي الجامعة المفتوحة والجامعات التقليدية، وفي ضوء دراساتهم توصلوا، كل على حدة، إلى أن الجامعة المفتوحة تحقق الكلفة الأقل والفاعلية التي تناظر الجامعات التقليدية[٣٥].

وتقضي الأمانة العلمية أن نذكر أن Larnoy Levin (١٩٧٥م) يذكر أن الكلفة المنخفضة ـ والتي تعد ميزة للجامعات المفتوحة ـ ربما تكون على حساب المنتج التربوي. ذلك أن الطالب المتوسط في جامعة بريطانية تقليدية لايتلقى تعليما فقط، بل يتلقى ـ في الأساس ـ خدمات إرشادية، ويعيش الحياة الجامعية داخل الحرم ويتصل بزملائه وأساتذته ويعيش قريبا من إمكانات الجامعة المختلفة بما في ذلك المكتبات والمعامل والآلات الحاسبة بدرجة أكبر مما تتاح لزميله في الجامعة المفتوحة.

«هذا وقد توصل Eicher في بحوثه ـ ١٩٧٨م ـ بخصوص «الكلفة الفعالة» إلى أن الدارسين الذين التحقوا وأكملوا برامجهم الجامعية عبر نظام التعليم عن بعد ـ في الجامعة المفتوحة البريطانية ـ مثلهم مثل الآخرين الذين تعلموا في جامعات تقليدية في ميزاتهم وسلبياتهم»[٣٦].

وسبق أن ذكرنا في الدراستين اللتين استعرضناهما من السويد أن الدارسين الذين تعلموا وفق نظام التعليم عن بعد ـ مخرجات النظام ـ أثبتوا قدرة عالية من وجهة نظر رؤسائهم بدرجة تفوق ما كانت تحققه البرامج التقليدية.

وبصفة عامة يبدو أن العامل الأكثر أهمية في الفاعلية، لا أن نقارن بين النظامين، إذ يبدو أن هناك عوامل أكثر أهمية من ذلك، منها: دافعية الدارسين، ونوعية التعليم المقدم. ولابأس في ختام هذه الدراسة أن نكرر القول الذي أكدته البحوث العلمية بأن جدوى التعليم عن بعد مساوية لجدوى التعليم التقليدي، وأن التعليم عن بعد يحتفظ بميزة الكلفة الأقل.

إذن، فالخبرة العالمية تؤكد جدوى التعليم عن بعد اقتصاديا وتعليميا، وأنه قادر على خدمة أعداد أكبر وبتكلفة أقل. والتعليم العالي في المملكة العربية السعودية سيواجه في العقدين المقبلين بعض الضغوط التي بدأ يفكر فيها من الآن، وبعض هذه الضغوط بدأت ملامحها في الأفق، وهي بالطبع لاتشكل الآن مشكلة، ولكن علينا أن ننظر إلى واقعنا في ضوء المستقبل لنرى هذه الضغوط وما يمكن أن يكون عليه المستقبل، بقصد صياغة المستقبل وتشكيله من خلال أهدافنا، ولن يتأتى ذلك إلا إذا بدأنا من الآن في تغيير واقعنا في ضوء ما نريد أن نكون عليه في المستقبل. وأرى أن أفضل استجابة لهذه الضغوط أن تتبنى الجامعات السعودية نظام التعليم عن بعد على الأقل في تقديم بعض المقررات. وأهم هذه الضغوط التي تستوجب ذلك فضلا عما ذكرناه أن معظم الجامعات السعودية تأخذ بنظام الساعات المقررة، ولهذا النظام فلسفته وميزاته الكثيرة والأكيدة، منها أن هذا النظام يتيح للطالب فرصة أن يخطط برنامجه وفق قدراته وإمكاناته، وأن يتخذ القرارات اللازمة في ذلك بإرشادٍ وتوجيه من مرشده الأكاديمي، وأن يختار زمان ومكان المحاضرة، بل أن يختار الأستاذ الذي يدرس عليه أيضا، ويتيح هذا النظام بالتالي فرصة الاحتكاك المستمر للطالب بأستاذه أكثر من غيره من النظم. ولكن أمام شدة الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية زاد عدد الطلاب في العديد من الشعب إلى أكثر من أربعين طالبا، بل وصل في بعض الشعب إلى ستين طالبا وأكثر، وخاصة في المقررات التي تمثل متطلبات الجامعة (الثقافة الإسلامية ـ اللغة العربية) ومتطلبات بعض الكليات، ويؤكد العديد من البحوث في مجال العلاقة بين عدد طلاب الشعبة ومدى استفادة الطلاب، أن عدد الطلاب في المحاضرة إن زاد على أربعين طالبا، فإن الوسائل الأخرى وخاصة التليفزيون يمكن أن يحقق نفس النتائج، أو نتاج أفضل منها.

وبحوث ولبرشرام Wilber Schram تعد حجة في هذا المجال ـ وهي وإن كانت في مجال التعليم الثانوي إلا أنها ذات دلالة هنا أيضا، إذ توصل إلى أن التعليم عبر التليفزيون التعليمي خضع لقياس وتقويم نتائجه، وعندما قيست نتائجه باختبارات مقننة أو بالاختبارات العادية التي يستخدمها المدرسون عادة لقياس التحصيل اتضح أن ٦٥٪ من عينة البحث الذين درسوا مقرراتهم عن طريق التليفزيون حصلوا على نفس معدلات الذين درسوا بالطرق التقليدية، وأن ٢١٪ من الذين درسوا بالتليفزيون حصلوا على معدلات أعلى ممن درسوا بالطرق التقليدية، بينما ١٤٪ حصلوا على معدلات أقل من الذين درسوا بالطرق العادية(٣٧).

وليست بحوث «شرام» هي الوحيدة في هذا المجال بل أكدت جدوى الوسائل الأخرى ـ غير المحاضرة ـ العديد من البحوث، كما أن تحليل نتائج طلبة وطالبات جامعة الملك سعود ـ الرياض سابقا ـ «وخاصة المقررات التي درست للطلبة عن طريق المحاضرة ودُرِّست للطالبات عن طريق الدائرة التليفزيونية المغلقة وقام بتدريسها نفس الأساتذة أكدت أن نتائج الطالبات ليست أقل من نتائج الذين درسوا بالطرق العادية بل في بعض الحالات كانت نتائج البنات أفضل»(٣٨).

من أجل ذلك كله جاءت توصية «ندوة خبراء التعليم الذاتي» ٢ـ٦ أكتوبر ١٩٧٧م بالقاهرة بضرورة «استخدام التعليم الذاتي بدرجات متفاوتة مع أشكال وأساليب التعليم الأخرى، وفقا لطبيعة التعليم وأهدافه وخصائص المتعلم والواقع الاجتماعي»(٣٩).

الجامعات السعودية مهيأة للأخذ بنظام التعليم عن بعد

أمام هذه البحوث العالمية والمحلية نأمل أن تخطط جامعات المملكة العربية السعودية من الآن لتقديم بعض المقررات في الجامعات عن طريق نظام التعليم عن بعد، مستخدمة في ذلك وسيلة أو أكثر من وسائل الاتصال، مع تدبير وسائل أخرى

للإرشاد والاتصال المباشر وغير المباشر بين الطلاب والأساتذة.

ويمكن أن يتحقق ذلـك خاصـة وقد شهدت وسائل الاتصال تطوراً واسعًا في المملكـة العـربية السعودية خلال فترة خطة التنمية الثالثة، كما أن لدى العديد من جامعات المملكة خبرات وإمكانات تفيد في هذا المجال.

أما بالنسبة لوسائل الاتصال الحديثة فقد شهد الإرسال التليفزيوني تطورا واسعا خلال سنوات الخطة الخمسية الثالثة ١٤٠٠/١٤٠٥هـ (١٩٨٠/١٩٨٥م) «وسوف يقوم القمر الصناعي السعودي في عام ١٤٠٤/١٤٠٥هـ بدور هام في نقل الإرسال التليفـزيوني العـالمي إلى أنحـاء منطقة الخليج كافة. . . كما سيتم اتخاذ الإجراءات المـلائمـة ـ في الوقت المناسب ـ لضمان حصول المواطنين على ما يكفيهم من أجهزة الاستقبال لكي يستفيدوا من إرسال القمر الصناعي الجديد، وذلك في خطة التنمية الرابعة دون الحاجة إلى إعانات حكومية»[٤٠].

أما بالنسبة للبريد «فقد حققت المديرية العامة للبريد تقدما ملحوظا خلال خطة التنمية الثانية في توفير الخدمات البريدية الموثوق بها لكل مناطق المملكة»[٤١] وقد تم ذلـك على الـرغم من الـزيادة السريعة في حجم البريد نتيجة لنمو اقتصاد البلاد، «وستعطى برامج الأيدي العاملة أهمية خاصة لزيادة الإنتاجية ـ خلال الخطة الخمسية الثـالثـة ـ عن طريق التـوسـع في الميكنة»[٤٢]، كما تم تطبيق نظام الرمز البريدي في المملكـة. أمـا بالنسبة للهاتف، فإن المشروع الذي تبنته وترعاه وزارة البرق والبريد والهاتف يعد أكبر مشروع توسعة من نوعه حيث يبلغ ما يستثمر في هذا المشروع ١٣,٥ بليون ريال سعودي. وهدف هذا المشروع هو تحويل النظام الهاتفي بالمملكة إلى أكثر النظم تقدما وحداثة في العالم مع زيادة عدد الخطوط الهاتفية، وبمقارنة الأرقام الفعلية للخـطوط العاملة باعتبار عام ١٣٩٨هـ وهي سنة الأساس ـ حتى نهاية ١٤٠٢هـ ـ يتضح ما يلي على مستوى المملكة [٤٣]:

١٣٩٩هـ		١٤٠٠هـ		١٤٠١هـ		١٤٠٢هـ	
الزيادة	النسبة المئوية	الزيادة	النسبة المئوية	الزيادة	النسبة المئوية	الزيادة	النسبة المئوية
٦٦٧٠٠	٤١,٥٢٪	١٥٨٩٤٠	٩٩٪	٣٥١٥٥٥	٢١٨,٨٪	٥٠٣٠١٤	٣١٣,١١٪

إن نسب النمو في هذا الجهاز الحيوي قد لانجد لها نظيرا في العالم، حيث امتدت هذه الخدمة لتشمل القرى بعد أن عمَّت المدن.

وفي المملكة العربية السعودية صحافة وافرة، حسنة التجهيز، وتتوافر لها منشآت حديثة جدا، كما نجد فيها مرافق توزيع سريعة وحسنة التنظيم، وإذاعة تغطي أجزاء المملكة كافة. ويمكن لوسائل الاتصال هذه أن تقوم بدور حيوي في مجال التعليم عن بعد في إطار تخطيط يضم إلى جانب هذه الوسائل وسائل أخرى.

وأما بالنسبة للجامعات، فجامعات المملكة العربية السعودية عندما تقدم على مثل هذه الخطوة لاتبدأ من فراغ، إذ الواقع أن جامعات المملكة لها تجاربها الخاصة التي تستحق الدراسة، فجامعة الملك سعود لديها برنامج ضخم لاستخدام الدوائر التليفزيونية المغلقة للتدريس للطالبات، وبها قسم مكتظ بالخبرات والأجهزة الإلكترونية المتطورة وهو قسم وسائل وتكنولوجيا التعليم.

ولدى جامعة الإمام محمد بن سعود برنامج نشيط للانتساب بلغ عدد المنتسبين فيه ٥٢٥٦ طالبا وطالبة لعام ١٣٩٩/ ١٤٠٠هـ.

ولدى جامعة الملك عبدالعزيز برنامج نشيط ومتكامل للانتساب، وأنشأت الجامعة عمادة للانتساب على قدم المساواة مع نظيراتها في الجامعة وهي تعتبر ـ إنشاء عمادة للانتساب ـ خطوة طموحة لبرنامج كبير تعتزم الجامعة تنفيذه بحيث يشمل في المستقبل أرجاء المملكة كافة بالصورة التي توفر القوى البشرية المؤهلة الطموحة للتزود

بالعلم الحديث «وتتولى عمادة الانتساب تقديم هذا الأسلوب الجديد من التعليم الجامعي وتدعيم علاقة المنتسبين بالجامعة ومساعدتهم في استيعاب المادة، هذا إلى جانب تدعيم مركزهم التعليمي والوظيفي في المجتمع»[٤٤].

وأستطيع أن أؤكد ـ على حد معلوماتي ـ أن هذا التنظيم الإداري لبرامج الانتساب في عمادة لها شخصيتها المناظرة لأية عمادة أخرى داخل الجامعة يعد تطورا قد لانجد نظيرًا له في المنطقة العربية، خاصة إذا أخذنا في الاعتبار الخدمات الآخذة في النمو التي تقدمها هذه العمادة والتي كان آخرها ـ كما ذكرت الصحف السعودية ـ أن تكلفت العمادة بتقديم الاختبارات للدارسين في مواقع عملهم وتجمعاتهم داخل المملكة ـ فوجود وحدة إدارية داخل الحرم بدرجة عمادة يعد عاملا قويا في تطوير هذا النوع من التعليم الذي يستحق من أجله أن تُغير اسمها إلى عمادة «التعليم عن بعد».

وأكدت الخبرة العالمية أن نظام التعليم عن بعد لم يحقق قفزته إلا بعد أن أصبحت الوحدات التي تشرف عليه وحدات مستقلة لكل منها عميد مسؤول عن إدارتها، وهذا هو حال العديد من أقسام «الخدمات التعليمية الممتدة» Extension بالجامعات الأمريكية. أما الجامعة المفتوحة في بريطانيا فلها بنيتها الإدارية التي تشبه غيرها من الجامعات. كما أن نظام جامعة بلا جدران University without Walls في الولايات المتحدة والذي يتبعه نحو ٣٠ كلية وجامعة فلكل منها شخصيتها الإدارية المستقلة[٤٥].

لكن عمادة الانتساب بجامعة الملك عبدالعزيز لم تخطط لاستخدام وسائل الاتصال الحديثة من إذاعة وصحافة وتليفزيون وفيديو. . . الخ. لكنها مهيئة بحكم وضعها الإداري إلى أن تتبنى برنامجا نشيطا في التعليم عن بعد في المملكة العربية السعودية ـ بل في دول الخليج ـ خاصة إذا تذكرنا أن عام ١٩٨٤م سيشهد انطلاق القمر الصناعي العربي، الذي يمكن أن يؤدي خدمات جليلة في هذا المجال.

وإذا كانت هناك حاجة للمملكة إلى الأخذ بنظام التعليم عن بعد ـ كما سبق وأن

شرحنا ـ فإن حاجة البلدان العربية ذات الكثافة السكانية للأخذ بنظام التعليم عن بعد تعد حاجة ماسة.

التعليقات

(١) **الجزيرة**، الأحد ١٤ جمادى الأولى ١٤٠٣هـ، العدد ٣٨١٣، ص ٤؛ **عكاظ**، الثلاثاء ١٦ شوال ١٤٠٣هـ، العدد ٦٢٥٨، ص٨.

(٢) زكي الجابر، «استخدام الشبكة الفضائية في تعليم الكبار ضمن إطار التربية المستديمة»، **الإعلام العربي: دورية الدراسات الإعلامية العربية**، العدد الأول، ١٩٨١م، ص٧١.

(٣) ليلى العقاد، **نحو جامعة عربية مفتوحة عبر الشبكة الفضائية العربية**، حلب، ١٩٨٠م، ص١٢٤.

(٤) **Borje Holmberg,** *Status and Trends of Distance Education, a Survey and Bibliography,* London: Kegan Page, 1981, p. 11.

(٥) البنك الدولي، التربية، **وثيقة سياسة القطاع**، واشنطن، ١٩٨٠م، ص٤٤.

(٦) هناك حالات قليلة لاتعتمد الدراسة ـ عن بعد ـ على المادة المعدة مسبقا، ويكون الاعتماد على المراسلة بين الطالب والمرشد في مجال عدة كتب مقررة، وهذا النوع من الدراسة تمارسه جامعة لندن للحصول على الدرجات العلمية عن طريق الانتساب. لمزيد من المعلومات راجع:

Kaye Anthony and G.Rumble, *Distance Teaching for Higher and Adult Education,* London: Croom Helm, 1981, p. 15.

وهناك جامعات تكتفي بأن يسجل الدارس اسمه كمنتسب ولاتكلف نفسها بأية خدمة تعليمية ـ كإرسال المادة التعليمية عن طريق المراسلة ـ وتنحصر مهمتها في اختبار الطالب في نفس المقررات التي تقدمها لطلابها العاديين. ويشكو هذا النوع من العديد من العيوب، لذا ينادي البعض إما بإصلاحه أو بإلغائه.

(٧) **Holmberg,** op. cit., p.12.

(٨) Ibid.

(٩) المملكة العربية السعودية، **سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية**، ١٣٩٠هـ، ص٣٠.

(١٠) المملكة العربية السعودية، **تطوير التعليم العالي في المملكة العربية السعودية خلال عشر سنوات**، ١٣٩٠/ ١٤٠٠هـ، ص٣.

(١١) المملكة العربية السعودية، **التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، تقرير دوري**، ١٤٠٤هـ/١٩٨٤م، ص١٠١.

(١٢) جامعة الملك سعود، **رسالة الجامعة**، صحيفة أسبوعية، العدد ٢٥٤، ٢٧ ذو الحجة، ١٤٠٤هـ، ص١.

(١٣) المملكة العربية السعودية، **تطور التعليم العالي في المملكة العربية السعودية خلال عشر سنوات** ١٣٩٠/ ١٤٠٠هـ، ص٢٧.

(١٤) المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف، **التعليم العام في المملكة في ثلاث سنوات ١٣٩٩-١٤٠٢هـ**، تقرير مقدم إلى مكتب التربية العربي لدول الخليج، ص٧٥.

(١٥) المرجع السابق، ص٦٨.

(١٦) المرجع نفسه، ص٨١.

(١٧) المملكة العربية السعودية، **التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، تقرير دوري**، ١٤٠٤/١٩٨٤م، ص٩٣.

(١٨) المرجع السابق، ص٩٤.

(١٩) المملكة العربية السعودية، **تطوير التعليم العالي في المملكة**، مرجع سابق، ص٢٧.

(٢٠) المرجع السابق، ص٦٤.

(٢١) جامعة الملك سعود، **رسالة الجامعة**، (مرجع سابق)، العدد ٢١٦، رجب ١٤٠٣هـ، ص٣.

(٢٢) **G. Rumble,** "Economics and Coast Structures", *Distance Teaching for Higher Adult Education,* edited by: Anthony Kaye and R. Greville, London: Groom Helm, 1981, pp. 292-230.

(٢٣) Ibid., p. 230.

(٢٤) Ibid., p. 292; **Holmberg,** op. cit., p. 116.

(٢٥) **Rumble,** op. cit., p. 131.

(٢٦) An Introduction to Open Unviersity, Prepared by: Information, Science and Development, London: The O.U. Walton Hall, 1977. P.19.

(٢٧) **Rumble,** op. cit., p. 234.

(٢٨) **Holmberg,** op. cit., p. 118.

(٢٩) Ibid., p. 118.

(٣٠) **Rumble,** op. cit., p. 131.

(٣١) **Anthony Kaye,** *Media, Materials and Learning in Distance Teaching for Higher and Adult Education,* London: Groom, Helm, 1981, p. 64.

(٣٢) **The Open University**, *Guide for Applicants for 1979 Courses*, London: Information Services Dept., the Open University 1977, p. 8.

(٣٣) **The Open University**, Summer School 1977. London: the Open University, 1977.

(٣٤) **Holmberg**, op. cit., p. 14.

(٣٥) **Anthony and Geville.**, op. cit., p. 232.

(٣٦) Ibid., pp. 224-225.

(٣٧) نورالدين عبدالجواد، «الإعلام والرسالة التربوية»، بحث مقدم لمؤتمر «ماذا يريد التربويون من الإعلاميين»، نشر في *التوثيق التربوي لدول الخليج*، العدد السابع، ١٤٠٣هـ، ص٧٧.

(٣٨) راجع: جامعة الرياض، تحليل نتائج طلاب الجامعة في الكليات التي تتبع نظام الساعات للفصل الأول ١٣٩٨/١٣٩٩هـ، الجزء الأول، التقرير المجمل. كما قام الباحث بتدريس مقرر في أصول التربية الإسلامية لخمسين طالبا بالطرق العادية ـ المحاضرة ـ وللطالبات (ثلاثون طالبة) عن طريق الدوائر التليفزيونية المغلقة، وكانت نسبة النجاح للطالبات ٨٣٪ وللطلبة ٧٠٪ كما حصلت الطالبات على تقديرات أفضل من الطلبة (الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٠١/١٤٠٢هـ). وبمراجعة نتائج العديد من المقررات ـ التي يقوم أساتذة بتدريسها للعينتين في شعب تزيد على الأربعين للطلبة الذين يدرسون بالطرق العادية والطالبات اللاتي يدرسن نفس المقرر وعلى نفس الأستاذ بالدائرة التليفزيونية المغلقة، اتضح أن نتائج الطالبات أفضل. ولكن ربما لاتكون نتائج الطالبات مرجعها للوسيلة بقدر ما تكون مرجعها الدافع القوي لدى الطالبات.

(٣٩) ندوة خبراء التعليم الذاتي، القاهرة، ٢ ـ ٦ أكتوبر ١٩٧٧م.

(٤٠) المملكة العربية السعودية، وزارة التخطيط، **خطة التنمية الثالثة**، ١٤٠٠/١٤٠٥هـ، ص١١٣.

(٤١) المرجع السابق، ص ٣٤٩.

(٤٢) المرجع نفسه، ص ٣٥١.

(٤٣) المملكة العربية السعودية، وزارة البرق والبريد والهاتف، إدارة الإحصاء، **الكتاب الإحصائي السنوي**، سنة ١٤٠٤هـ، ص ٢٥.

(٤٤) المملكة العربية السعودية، جامعة الملك عبدالعزيز، عمادة الانتساب، **دليل الانتساب**، ١٤٠١/١٤٠٢هـ.

(٤٥) **Keen Vanderyden** and **B. Louis,** *University at Home,* Toronto; Harvest House, LTD, 1977, p. 5.

The Need for Distance Education in Colleges of Higher Education in Saudi Arabia

Noor El Din Abd El Gawad
Assistant Prof., Education Department, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

It might not be very clear whether higher education in Saudi Arabia is actually in need of the special arrangements of Distance Education with its clear technological bent. To clarify this, the writer followed some of the important problems which face higher education in Saudi Arabia; these are:

a) Greater demand for higher education, which increased sevenfold in the last decade.

b) The need to increase the number of the teaching staff, especially female lecturers and the rarity of these last in the ranks of Saudi nationals.

c) The presence of a bottleneck in the system when it leads to university education owing to the unprecedented pace in the extention of academic secondary education; the problem is aggravated when the graduates of these academic institutions almost unanimously take a decision to proceed to universities and higher institutes of learning.

d) The high expense of higher education in the Kingdom is a potential problem. The student costs, on the average, about 48,600 SR annually, which is truely a very high cost.

Opting for "Distance Education" promises to contribute towards realistic solutions of these problems. To test the validity of this proposal, the writer made a quick survey of some of the literature pertinent to this problem that exists in other cultures. The answers to certain questions were tested for validity in this interculture survey:

a) It is an economic proposition to offer "Distance Education"?

b) Are the graduates of the institutes of "Distance Education" of the same academic standard as those of the traditional higher institutions? In giving an affirmative answer to this question, the writer surveyed the results of a number of studies which proved the validity of that answer.

In conclusion the writer made the following suggestion:

Since Distance Education has been proved, both universally and locally*, to be economic and of definite academic value, the writer ventures to suggest that King Saud University should plan to offer some of its courses (especially University requirements such as Islamic culture, Arabic language and English language) through its channels.

* The reference here is to the successful experiments on the use of CCTS in offering certain courses to female students in King Saud and other Saudi universities.

دراسات تربوية: مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، م٢، ص ص ٣٩ - ٦٢ (١٩٨٥)

أنماط الاستجابة اللفظية لمدرسي المرحلة المتوسطة في بغداد

منى يونس بحري

الأستاذة المساعدة في قسم العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة بغداد.

استهدف البحث تحديد أي من أنماط الاستجابة اللفظية السبعة، وهي تفهم مشاعر الطلبة وقبولها، الاهتمام بأفكار الطلبة، الوعي بدوافع الطلبة، الالتزام بالنظام، التشجيع، المجابهة، والمشاركة، يفوق غيره في تحسين العلاقات بين المدرسين والطلبة في المرحلة المتوسطة.

ضمنت عينة البحث ٤٠ طالبا وطالبة في الصف الثالث المتوسط تم اختيارهم بصورة عشوائية من مدرستين متوسطتين (إحداهما للبنين والأخرى للبنات) في بغداد، واستخدم نموذج بوبن الانتقائي لأنماط الاستجابة اللفظية للمدرس أداة للبحث. وتطلب تطبيق الأداة صياغة محاورات يمثل كل منها نمطا من أنماط الاستجابة المذكورة آنفا، والتي حصل عليها من الدراسة الاستطلاعية. وقد سجلت تلك المحاورات على شريط ممغنط ثم كتبت على ورقة وعرضت على لجنة خبراء للتحقق من صدقها. وقامت عينة البحث بستجيل تكرارات أنماط الاستجابات اللفظية للمدرسين الأقوى والأضعف في علاقاتهم بالطلبة عن طريق مشاهدتها في عروض لمواقف يمثل كل نمط منها بواسطة تسجيل في الفيديو. وبالإضافة إلى إعادة الاختبار للتثبت من صدق الأداة، فقد استخدم اختبار ولكوكسن لتسلسل الرتب وكذا معامل ارتباط الرتب لسبيرمان لحساب درجة الثبات.

دلت نتائج البحث على أن المدرس الأقوى في علاقاته بالطلبة تتصف أنماط استجابته اللفظية بالتفهم والقبول لمشاعرهم دائما، وبالاهتمام بأفكارهم والتفهم لدوافعهم، وبتشجيعهم على ضرورة مراعاة قواعد النظام وتحمل عواقب مخالفته.

أما المدرس الأضعف علاقة بطلبته فتتصف أنماط استجاباته اللفظية بتوكيده دائما على ضرورة انصياع طلبته للنظام وبمجابهتهم بمشاعره السلبية كعدم تقبل مشاعرهم أو أفكارهم، مع أن ذلك لاينفي أن ذلك المدرس يفطن أحيانا إلى دوافع طلابه.

مقدمة

تدرك مختلف الدول، في هذا العصر، الدور الأساسيّ للعنصر البشريّ في بناء مجتمعاتها، مما أدى إلى زيادة اهتمامها بتربية أبنائها، وبخاصة من هم في سن الشباب، لما يتميزون به من حيوية ونشاط شديدين يساعدان في عملية تحسين أحوال تلك المجتمعات وتطويرها.

وتقع على عاتق المؤسسات التربوية مهمة إعداد أبناء الأمّة وتوجيههم. وتعتبر المدرسة المتوسطة واحدة من تلك المؤسسات، حيث تساعد في إعدادهم خلال مرحلة المراهقة، التي تعد من أدق مراحل حياتهم، إذ يتعرضون فيها لتغييرات شتًّى في النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية. ومن ثم تتحدَّد خلال مرحلة المراهقة ميول الأفراد وقدراتهم واتجاهاتهم وقيمهم، وتتبلور فيها شخصياتهم، فيأخذون فيها بالاعتماد على النفس، والاضطلاع بمختلف المسؤوليات، وبعضهم يخرج إلى العمل بعد إنهاء دراسته في هذه المرحلة (٩، ص ٣٤).

ومن أجل توفير أفضل الفرص لتربية الشباب وتعليمهم، فإنَّ من واجب المربين القيام بدراسة جوانب حياتهم كافَّة وبخاصة العوامل التي تؤثر في سلوكهم داخل صفوف الدراسة وخارجها.

ويعتبر المدرس أحد العوامل الفعَّالة والمؤثرة في سلوك طلابه، لسعيه الحثيث لتحقيق أهداف التربية، وذلك من خلال تفاعله الاجتماعي واللفظي معهم (٦، ص٩٢).

فالمدرس الذي تكون أنماط استجابات تفاعله اللفظي إيجابية محببة لدى الطلاب يفوق غيره من المدرسين في قدرته على تعليمهم وتوجيههم، وترك آثار قويَّةً وبنَّاءةً في نفوسهم. وتعتبر أنماط الاستجابة اللَّفظيَّة لبعض المدرسين من أهم أسباب عدم رضا الطلبة عمومًا عن المدرسة وهروبهم منها، ومن بين أسباب تسربهم من المرحلة المتوسطة، وذلك في حالة اتصافها بعدم تفهمها لمشاعر طلبتها وعدم تعاطفها معهم وعدم قيامها بتشجيعهم (٦، ص١٤٣).

أهمية البحث

تعتبر عملية التعلم عملية تعديل في سلوك الفرد. وهي تحدث في موقف اجتماعي يكتسب الطالب فيه مختلف الخبرات من خلال التفاعل الاجتماعي واللَّفظي بينه وبين مدرسيه. ويكون السلوك التدريسي موجودًا دائمًا في إطار هذا التفاعل. ولذلك فإنَّ ما يقوم به المدرس من أعمال أثناء تدريسه يكون مجموعة حوادث متتابعة يمكن استعراضها وتحليلها ودراستها بطرق علمية تساعد على اكتشاف القوانين التي تقيس الاختلافات الموجودة في تلك الحوادث مما يوضح العلاقات بين سلوك المدرس وطبيعة التفاعل الجاري في الصف. هذا التفاعل الذي قد يبرر الاختلافات في النتائج التعليمية المرتبطة بنوعية التدريس وبنوعية التفاعل بين المدرس والطالب (٢، ص٥٧) وعلى ذلك فإن الدراسة العلمية للعلاقات بين المدرس والطالب قد تساعد على تحسين العملية التربوية عن طريق تحديد جوانب الضعف والقوة فيها في إطار العلاقات الإيجابية والسلبية الموجودة بين المدرس والطالب، مما قد يؤدي بالنتيجة إلى تعديل سلوك كل منهما وإلى إيجاد مناخ اجتماعي سوي يتيح الفرص لتعلم أفضل عند الطالب. ويمثل هذا المناخ الاتجاهات العامة للطلبة نحو المدرس والاتجاهات العامة للمدرس نحو الطلبة

ونحـو كل طالب على حدة. وتتبـين هذه الاتجـاهـات من الأنماط، أي الطرق التي يستجيب بها المدرس لفظيا لطلابه، والتي يمكن إخضاعها للملاحظة والدراسة وفق تصنيفـات أي مقـاييس علمية على درجة عالية من الثبات (٧، ص٣)، ومن بينها مقياس (بوبن) لأنماط استجابة المدرس اللَّفظية لطلابه، والذي تم الاعتماد عليه في هذا البحث بعد تطويره للأسباب التالية:

١ - لإمكانية تحقيقه لدرجة عالية من الثبات في حالة سلامة تطبيقه من قبل الباحث.

٢ - لكونه يساعد في الكشف عن الآثار التي يتركها المدرسون في سلوك الطلبة وتعلمهم، وبالتالي يساعد في اتباع أفضل الأساليب لتعديل نمط الاستجابة اللفظية للمدرسين أثناء فترة إعدادهم وتدريبهم أثناء الخدمة عن طريق السعي لمساعدتهم على اكتسـاب الخبرات والمهارات التي تؤدي إلى تنمية علاقاتهم الاجتماعية والإنسانية مع الطلبة والتي لايمكن فصلها عن المناخ الاجتماعي الذي يحصل فيه التعلم.

٣ - لجدته حيث لم يسبق لباحث أن طبَّقه في العراق أو في أي قطر عربي آخر على حد علم الباحثة.

الدراسات السابقة

فيما يلي عرض موجـز لبعض الدراسات المتعلقة بموضوع التفاعل اللفظي بين المدرس وطلبته.

١ - من الدراسات العربية

١ - دراسة الغريب، رمزية، ١٩٦٠م الموسومة بـ «أثر المعلم على تلاميذه» والتي

استهدفت التعرف على الصفات التي يتميز بها المدرس المحبوب والمدرس المكروه عن طريق الاستفتاء للمدرسين والطلبة الجامعيين وطلبة المرحلة المتوسطة . وتم الاعتماد على النسبة المئوية في تقدير نتائجه . وقد بينت الدراسة أن أهم ما يفضله الطلبة من صفات في مدرسيهم هو المشاركة الوجدانية والعطف والبشاشة والمرح ويلي هذا التفضيل مرتبة صفات غزارة المادة وجودة طريقة عرضها ثم القيادة الديمقراطية والعناية بالمظهر ثم احترام القانون (١ ، ص٦١) .

٢ ـ دراسة زيدان، محمد مصطفى، ١٩٧٢م الموسومة بـ «العوامل المؤثرة في الكفاية الإنتاجية في العملية التربوية : قياسها وطرق تحسينها» ومن بين أهدافها التعرف على الأنماط السلوكية التي تظهر في التفاعل بين المدرس وطلابه . وتكونت عينة الباحث من ٣٠ مدرسا و٢٢٥٠ طالبا . واستخدم مجموعة مقاييس وحلَّل بياناته إحصائيا بموجب معاملات الارتباط وتحليل التباين والاختبار التائي . وأسفر بحثه عن نتائج منها : أنَّ هناك أنماطًا سلوكية ترتبط بالتحصيل المدرسي للمتعلمين هي الحماسة والمودة والتفهم لشعور الطلبة وتحمل المسؤولية والتمسك بالنظام وإثارة اهتمام الطلبة وحماسهم وإطلاق خيالهم (٧، ص٤٦) .

٣ ـ دراسة داود، ممدوح رياض، ١٩٧٤م الموسومة بـ «تقييم التلاميذ للمعلمين» والتي استهدفت تحديد صفات المدرسين من قبل الطلبة الذكور والإناث في المرحلة المتوسطة . وبيَّنت بأن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التي حصل عليها المدرس الجيد والرديء . وإن من بين صفات المدرس الجيد إتقان شرح المادة والرحمة والتواضع وعدم استخدام السلطة في غير موقعها والإيمان بالله وتشجيع الطلبة على الكلام والثقة بهم (٨، ص٣٨) .

٢ ـ من الدراسات الأجنبية

١ ـ دراسة (روزنشتاين) ١٩٦٩م التي قدمت تلخيصا لأبحاث تحليل أنماط

التفاعل اللفظي التي لها صلة بتحصيل الطلبة، وبيَّنت أن هناك ارتباطا عاليًا بين تجاوب وتعاطف المدرس مع الطلبة والتحصيل الدراسي العالي لهم، وأنَّ هناك ارتباطا عاليًا بين نقد المدرس للطلبة وانخفاض مستوى تحصيلهم (٢، ص٦٧).

إن هذه الإشارات لبعض الدراسات التي أجريت حول الصفات التي يتميز بها المدرس المحبوب وغير المحبوب، الجيد وغير الجيد، ولأنماط سلوكه وتفاعله من وجهة نظر الطلبة مع أنها لم تستخدم نموذج بوبن تؤكد على تأثير تلك الصفات والأنماط في سلوك الطلبة وتحصيلهم.

أهداف البحث

يحاول هذا البحث:

١ ـ التعرف على أنماط الاستجابة اللَّفظية للمدرس والتي تقوِّي العلاقات بينه وبين طلبته وتترك آثارًا طيِّبة باقية في نفوسهم.

٢ ـ التعرف على أنماط الاستجابة اللَّفظية للمدرس والتي تضعف العلاقات بينه وبين طلبته وتترك آثارا سلبية باقية في نفوسهم.

٣ ـ تحديد أقوى نمط من أنماط الاستجابة اللَّفظية للمدرس الذي يعكس الاختلاف الأكبر بين المدرسين الذين كوَّن الطلبة معهم علاقات قوية والمدرسين الذين كوَّن الطلبة معهم علاقات متوسطة والمدرسين الذين كوَّن الطلبة معهم علاقات ضعيفة.

عيِّنة البحث

تكـونت عينـة البحث من طلبة أربع شعب من شعب الصف الثالث المتوسط بمـدرستي متـوسطة القادسية للبنات ومتوسطة المأمون للبنين في مدينة بغداد. وبلغ مجمـوعهـا ٥٧ طالبًـا وطـالبـة اختـيروا عشـوائيًا. وكان منها ١٧ طالبًا وطالبةً كعيِّنة استـطلاعيَّة و٤٠ طالبًا وطالبةً كعيِّنة رئيسة. وقد تكونت العينة الاستطلاعية من ٩ طالبات من متوسطة القادسية للبنات و٨ طلاب من متوسطة المأمون للبنين. أما العينة الرئيسة فقد تكونت من ٣٠ طالبة من متوسطة القادسية للبنات و١٠ طلاب من متوسطة المأمون للبنين.

أداة البحـث

تم الاعتـماد على نمـوذج (بوبن) الانتقائي لأنماط الاستجابة اللفظية للمدرس Poppen's Electic Role Shifting Model حيث قامت الباحثة بترجمته عن الإنجليزية وبتـطويره. ويعتـبر هذا النمـوذج واحـدا من مقاييس العلاقات الشائعة بين الطلبة والمدرسين، إيجابية كانت أم سلبية، وهو يتضمن سبعة أنماط للاستجابة اللفظية هي :

١ ـ تفهم مشاعر الطلبة وقبولها (Feelings)

قيام المدرس بتبيان إدراكه لمشاعر الطلبة حيث يستجيب لها بأسلوب مختصر يدل على القبول ودون أن يبدي تقويما معينا مما يجعل الطالب على بينة من أن مشاعره مقبولة ومفهومة من قبل مدرسه.

٢ ـ الاهتمام بأفكار الطلبة

قيام المدرس بالاهتمام بأفكار الطالب حيث يطلب منه إيضاحات أو تفاسير أبعد لها ودون أن يبدي تقويما معينا.

٣ - الوعي بدوافع الطلبة (Motives)

يعكس المدرس وعيه بدوافع الطالب التي تتخلل سلوكه الحاضر أو السابق ولكن دون أن يصدر حكما عليها بما يبين فطنته ويمكن الطالب من تكييف سلوكه على ضوء ذلك.

٤ - الالتزام بالنظام في السلوك (Behavior)

قيام المدرس بسؤال الطالب بطريقة موضوعية أن يعرف تصرفه أو تصرف رفاقه. ثم قيامه بالإعلان صراحة بأن عليه أو عليهم تحمل نتائج مسؤولية الخروج عن النظام بغض النظر عن أسباب ذلك.

٥ - التشجيع (Encouragement)

قيام المدرس بإظهار تعاطفه الإيجابي مع ظروف الطالب عند تعرضه للفشل أو للمشكلات وبالتعبير عن إعجابه بسلوكه خلال ذلك وعن تقديره له وثقته بقدراته بوجه عام.

٦ - المجابهة (Confrontation)

قيام المدرس بالإفصاح صراحة عن مشاعره الشخصية الذاتية السلبية تجاه سلوك الطالب ويتضح ذلك في إبعاده إياه عنه وإهماله والتسبب في إشعاره بالإحباط.

٧ - المشاركة (Sharing)

قيام المدرس بمشاركة الطالب أفكاره الخاصة وآرائه وخبراته (في مواضيع أخرى

غير الطالب وتصرفاته) ودون محاولة فرضها عليه (٨). وقد تطلب تطبيق هذه الأداة بناء محاورات (dialogues) تمثل كل محاورة منها نمطًا واحدًا من أنماط الاستجابة اللفظية المذكورة آنفًا. وقد تم الحصول عليها من الطلبة أفراد العينة الاستطلاعية كما هو مبين في إجراءات البحث.

٨ ـ التفرقـة (Discrimination)

التفرقة في معاملة الطلبة تبعا للأهواء الشخصية لخلفياتهم الاقتصادية والاجتماعية والتسبب في شعور الطلبة بالألم.

وفيما يلي نصوص المحاورات التي أجمع أعضاء لجنة الصدق على تمثيلها للأنماط إجماعًا تامًّا.

المحاورة الأولى (تفهم مشاعر الطلبة وقبولها)

المدرس: أعتقد أنك قرأت الدرس جيدا وفهمته. هل يمكنك شرحه للصف؟
الطالب: لقد قرأته ولكني لم أحبه. ووجدته مملا. ولذلك لم أفهمه.
المدرس: إذن سأشرحه لك شرحا واضحا فانتبه جيدا لتقوم بشرحه من بعدي. كلنا نشعر أحيانا بعدم المحبة لما نقرأ وبالملل منه.

المحاورة الثانية (الاهتمام بأفكار الطلبة)

الطالب: ما هي فوائد وضع مقدمة في الكتاب المدرسي؟
المدرس: حاول أن تقدر ذلك بنفسك.
الطالب: زيد من اهتمامنا بالكتاب.
المدرس: نعم. لكني أعتقد أن بإمكانك أن تكون أكثر دقة.
الطالب: تعطي فكرة عامة عن الغاية من الكتاب.
المدرس: نعم. فكِّر أيضًا.

الطالب: تبين أهمية ما ورد في الكتاب.
المدرس: شكرا.

المحاورة الثالثة (الوعي بدوافع الطلبة)

الطالب: لقد تم فتح قاعة جديدة للآثار في متحف الطفل.
المدرس: سنذهب لزيارتها في الأسبوع المقبل.
الطالب: ألا يمكن القيام بهذه الزيارة غدا؟
المدرس: إنَّ جدول دروسكم للغد صعب على ما أرى. مع ذلك أنا آسف ولا يمكنني إخراجكم وإضاعة فرص جديدة للتعلم عليكم. ولن نذهب للزيارة قبل أسبوع.

المحاورة الرابعة (الالتزام بالنظام في التصرف أو السلوك)

المدرس: أنت لم تحضر الامتحان. كيف تعرِّف مثل هذا التصرف؟
الطالب: تقصير أو تخلف بسبب ظروف معيَّنة.
المدرس: إذن أنت تستحق صفرا. القانون هكذا. وظروفك هي من شأنك وحدك.

المحاورة الخامسة (التشجيع)

المدرس: لمذا لم تشارك اليوم في الدرس بنشاطك المعهود؟
الطالب: لم أحصل على الدرجة التي توقعتها في القواعد.
المدرس: أمثل هذا الأمر البسيط يحزنك؟ أنت من أفضل طلابي: مجدّ، وذكي، ومهذب. ابحث جيِّدًا عن أسباب ضعف درجتك، وحددها، واعمل على تجنبها أو علاجها. ومن المؤكد بأنَّك ستتغلب على هذه المشكلة.

المحاورة السادسة (المجابهة)

المدرس: عرِّف الطقس ثانية يا أحمد.
الطالب: لا أعرف.

المدرس: كالعادة. أنت دائما لا تعرف لماذا لاتوفر على نفسك مشقة الحضور إلى الصف؟ لاتحضر درسي ثانية إن كنت تنوي الاستمرار بجهلك بما يقال في الصف.

المحاورة السابعة (المشاركة)

المدرس: من فضلك أعطني تقريرك عن (أساليب إصلاح سلوك الطلبة).

الطالب: ستعرف ما فكرت فيه أنا حول الموضوع. هل يمكنني أن أعرف ما تفكر فيه حضرتك بشأنه؟

المدرس: أعتقد أننا لانصلح سلوك الطلبة بالضرب أو الوعظ.

الطالب: إذن أنت تعتقد بضرورة تحاشي المدرسين الضرب والوعظ؟

المدرس: أعتقد أن رأيك صحيح.

المحاورة الثامنة (التفرقة)

المدرس: يا ابن أستاذ سالم لاتجلس إلى جانب زهير. قم واجلس هنا.

الطالب: اسمح لي أن أبقى إلى جانب صديقي.

المدرس: سيزعل والدك علينا. ابن المدير يجب أن يجلس إلى جانب من يليق به.

إجراءات البحث

من أجل تحقق الباحثة من كون نمط التفاعل (التفرقة) الذي أضافته إلى نموذج (بوبن) يمثل نمطا صحيحا وضروريا في المدرسة المتوسطة في بغداد قامت بعرضه على لجنة من الأساتذة المتخصصين فأكدوا صحته وضرورته كنمط سلبي للتفاعل اللفظي.

من أجل صياغة محاورات تمثل أنماط الاستجابة اللفظية للمدرس كان على الباحثة:

١ ـ أن تحصل على وصف لمواقف تعليمية حدث فيها تفاعل لفظي بين الطلبة ومدرسيهم على شكل محاورات. ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بزيارتين استطلاعيتين لكل من مدرستي القادسية للبنات والمأمون للبنين. وقابلت في كل منها تسع طالبات وثمانية طلاب على التوالي. وبعد أن تعرفت على كلا المجموعتين التقت بكل منهما في أحد الصفوف وبيَّنت لها بأن غرضها هو الحصول على مجموعة من المحاورات تشبه تلك التي حصلت لهم في السابق مع مدرساتهم أو مدرسيهم. ولذلك اتبعت ما يلي:

ا) طلبت من كل مجموعة تذكر مواقف كلامية أي طبيعة الأساليب الكلامية (لأقوى) المدرسات أو المدرسين في علاقاتهم بهم خلال العامين السابقين دون العام الحالي لكي يبقى ما تذكروه منها محتفظا بموضوعيته فقد تتدخل الظروف الراهنة للطلبة في الصف في صيغ كلامهم على أساليب كلام مدرسيهم الحاكيين لصيغة فيها شيء من التحيز لمصلحة معينة. وذلك من أجل تهيئتهم لاسترجاع مواقف كلامية خبروها مع أولئك المدرسين أو المدرسات القدامى يمكن ربطها بأنماط الاستجابة اللفظية الثمانية للمدرس حسب نموذج (بوبن).

ب) قسمت السبورة بالطباشير إلى قسمين وعنونت القسم الأول بـ «طبيعة الأساليب الكلامية لأقوى المدرسين علاقة بالطلاب»، وعنونت القسم الثاني بـ «طبيعة الأساليب الكلامية لأضعف المدرسين علاقة بالطلاب»، وذلك من أجل مساعدتهم على التذكر بصورة أفضل.

جـ) علقت إلى جوار السبورة قائمة مكتوبة بخط واضح تعرض أنماط الاستجابة اللفظية الثمانية للمدرس حسب نموذج (بوبن).

د) سألت كلا من المجموعتين الاستطلاعيتين أن تصف ما تذكرته من مواقف تعليمية كلامية على شكل محاورة بين الطالب والمدرس تمثل كل منها نمطا واحدا من أنماط الاستجابة المعروضة.

هـ) سجلت المحاورات التي ذكرها أفراد المجموعتين على شريط تسجيل.

و) قامت بعد ذلك بتفريغ المحاورات من الشريط بكتابتها على ورقة وكان عددها ١٣ محاورة ثم قامت بعرضها على لجنة من الخبراء للتحقق من صدقها. فأجمعوا على تمثيل ٨ منها لأنماط نموذج (بوبن) إجماعًا تامًا.

٢ ـ من أجل تحديد درجة صدق المحاورات قامت الباحثة بعرضها مع نموذج (بوبن المطور) على ثلاثة خبراء حيث طلبت من كل منهم أن ينسب كل محاورة إلى نمط الاستجابة اللفظية الذي يمثلها واتفقوا جميعا على صحة تمثيل المحاورات لأنماط الاستجابة المذكورة اتفاقا كاملا (١).

٣ ـ من أجل تسجيل المحاورات بالفيديو قامت الباحثة بتدريب اثنين من طلاب الدراسات العليا في قسم المدرسين الصناعيين بالجامعة التكنولوجية على أداء هذه المحاورات. وبعد ذلك سجلت في مركز الوسائل التعليمية في قسم المدرسين الصناعيين بالجامعة التكنولوجية.

٤ ـ من أجل الحصول على استجابات عينة البحث الرئيسة على المحاورات المعروضة بالفيديو في مركز الوسائل التعليمية المذكور لجأت الباحثة إلى ما يأتي:

ا) قبل العرض الأول للشريط المسجل على العينة وزعت عليها: استمارات خاصة تتكون كل منها من صفحتين. وفي الصفحة الأولى وجه إلى الطالب سؤالاً هو: صف أسلوب كلام أقوى مدرسيك السابقين علاقة بك وفي الصفحة الثانية منها اختيارات متعددة هي:

نمط الاستجابة. دائما. غالبا. أحيانا. نادرا. لا.

١) تفهم المشاعر.

٢) الاهتمام بالأفكار.
٣) الوعي بالدوافع.
٤) الالتزام بالنظام.
٥) التشجيع.
٦) المجابهة.
٧) المشاركة.
٨) التفرقة.

وبعد قيام الطلاب بالإجابة عن السؤال المكتوب في الصفحة الأولى لتهيئتهم ذهنيا للعرض، أخبروا بأن عليهم بعد انتهائهم من مشاهدة كل محاورة من المحاورات السبع أن يضعوا علامة (×) تحت الاختيار المناسب.

إذ يعلن لهم بأنهم سيشاهدون المحاورة التي تتعلق بتفهم المدرس لمشاعر طلابه وبعد عرضها عليهم يقومون بوضع تلك الإشارة تحت الاختيار المناسب. وهكذا تم الحصول على استجاباتهم بالنسبة للسؤال الأول المتعلق بأنماط الاستجابة اللفظية لأقوى مدرسيهم علاقة بهم.

ب) قبل العرض الثاني لنفس الشريط المسجل على العينة وزعت عليها استمارات مماثلة لتلك الأولى التي وزعت عليهم قبل العرض الأول للشريط، باستثناء السؤال المكتوب في الصفحة الأولى منها إذ كان هذه المرة:

صف أسلوب كلام أضعف مدرسيك السابقين علاقة بك. وتم الحصول على استجاباتهم بالنسبة لهذا السؤال بنفس الطريقة التي جمعت فيها استجاباتهم بالنسبة للسؤال المذكور في المجموعة الأولى من الاستمارات.

جـ) تم تحديد درجة ثبات استجابات الطلبة لأنماط الاستجابة اللفظية

للمدرسين عن طريق تقديم العرضين لنفس الشريط وبطريقة مطابقة لما سبق إجراؤه مع العينة الرئيسة، وذلك على عشرة من الطلبة أفراد العينة الرئيسة قبل إعادة عرضهما عليهم جميعا بأسبوعين. وتتراوح درجات هذا الثبات بموجب معامل ارتباط (سبيرمان) لتسلسل المراتب ولجميع أنماط الاستجابة لدى المدرسين الأقوى والأضعف في علاقاتهم بالطلبة من: (٧٢, إلى ٧٦,).

د) من أجل استخلاص نتائج البحث قامت الباحثة بحساب تكرارات كل نوع من أنواع الاختبارات الموجودة في مجموعتي الاستمارات والتي تختص الأولى منها بأنماط استجابة المدرس الأقوى في علاقاته بالطلبة والثانية منها بأنماط استجابة المدرس الأضعف في علاقاته بالطلبة ثم قامت بمعاملتها إحصائيا.

هـ) الوسائل الإحصائية التي استخدمت في البحث هي: النسبة المئوية، واختبار (ولكوكسن) لتسلسل المراتب، ومعامل ارتباط (سبيرمان) لتسلسل المراتب لحساب درجة الثبات.

نتائج البحث

١) تبين من الجدول رقم (١) أنَّ المدرس الأقوى في علاقاته بالطلبة تتصف أنماط استجاباته اللفظية لطلبته دائما بالتفهم والقبول لمشاعرهم ودائما بالاهتمام بأفكارهم، ودائما أو غالبا بالتفهم لدوافعهم وهو يحثهم أحيانا على ضرورة التصرف بموجب النظام وتحمل عواقب مخالفته، ودائما بتشجيعهم وإشراكهم في تفكيره، ونادرًا ما يفرق بينهم.

كما ويتبين من الجدول المذكور أن المدرس الأضعف في علاقاته بالطلبة تتصف أنماط استجابته اللفظية بكونها لاتقوم على تفهم مشاعرهم وتقبلها أو أفكارهم أو دوافعهم مع أنَّها لاتنفي أنه أحيانا يفطن إلى دوافعهم. هذا بالإضافة إلى أنه يؤكد دائما أو غالبا على ضرورة التزامهم بالنظام وتحمل عواقب التصرف بخلاف ذلك، وبأنه

لايلجأ إلى تشجيعهم ويجابههم دائما بمشاعرهم السلبية ولايعمل على إشراكهم في تفكيره ويفرق بينهم .

الجدول رقم (١)
تكرارات أنماط الاستجابة اللفظية للمدرس الأقوى في علاقاته بالطلبة والأضعف في علاقاته بهم

المدرس الأقوى في علاقاته بالطلبة						المدرس الأضعف في علاقاته بالطلبة					
نمط الاستجابة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا	نمط الاستجابة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا
المشاعر	٤٤	٦	-			المشاعر	-	-	-	٣	٤٧
الأفكار	٤٣	٧	-			الأفكار	-	-	-	٢	٤٨
الدوافع	٢٨	١٥	٥	٢	-	الدوافع	-	-	١٧	٤	٢٩
التصرف	-	-	٢٩	١٤	٧	التصرف	٣٨	١٢	-	-	-
التشجيع	٤٥	٥	-	-	-	التشجيع	-	-	٢	٢	٤٦
المجابهة	-	-	-	٤٥	٥	المجابهة	٤٨	٢	-	-	-
المشاركة	٤٨	٢	-	-	-	المشاركة	-	-	١	١٠	٣٩
التفرقة	-	-	-	٤٦	٤	التفرقة	٤٩	١	-	-	-

٢) يبيِّن الجدول رقم (٢) المعدلات الوسطية لكل نمط من أنماط الاستجابة اللفظية لكل من المدرسين الأقوى والأضعف في علاقاتهم بالطلبة، مرتبة من الأعلى فالأدنى، أي من النمط الذي استخدمه المدرس أكثر من غيره (المعدل الواطي) إلى النمط الذي استخدمه أقل من غيره (المعدل العالي)، وذلك في مواقف تماثل الوضعيات المعروضة بالفيديو.

وقد اتخذت أنماط الاستجابة اللفظية للمدرس الأقوى في علاقاته الترتيب التنازلي التالي : التشجيع ـ المشاركة ـ الشعور ـ الأفكار ـ الدوافع ـ التصرف بموجب النظام ـ المجابهة ـ التفرقة. في حين اتخذت أنماط الاستجابة اللفظية للمدرس الأضعف في علاقاته الترتيب التنازلي التالي : المجابهة ـ الالتزام بالنظام في التصرف والسلوك ـ المشاركة ـ الدوافع ـ التشجيع ـ الأفكار ـ التفرقة ـ الشعور.

ولايظهر الجدول أن هناك نمط استجابة احتل نفس الترتيب في كلا النوعين من

العلاقات الأقوى والأضعف .

الجدول رقم (٢)
التسلسل في المراتب لأنماط الاستجابة اللفظية للمدرس الأقوى في علاقاته بالطلبة والأضعف في علاقاته بهم

المرتبة	أنماط الاستجابة للمدرس الأقوى		أنماط الاستجابة للمدرس الأضعف	
	النمط	المعدل	النمط	المعدل
١	التشجيع	٢,١٥٦	المجابهة	١,٨٩٧
٢	المشاركة	٢,١٧٩	التصرف	٣,١٧٨
٣	الشعور	٢,٢٨٨	المشاركة	٣,٧٩٥
٤	الأفكار	٢,٤٩٥	الدوافع	٣,٨٣٠
٥	الدوافع	٣,٠١٩	التشجيع	٤,٢١٩
٦	التصرف	٣,٣٣٧	الأفكار	٤,٣٤٠
٧	المجابهة	٣,٣٨٥	التفرقة	٤,٣٣٢
٨	التفرقة	٣,٢٩١	الشعور	٤,١٠١

وعند مقارنة تكرارات كل نمط من أنماط الاستجابة للمدرس الأقوى في علاقاته بالطلبة مع المدرس الأضعف في علاقاته بهم بموجب اختبار (ولكوكسن) للرتب (١) ظهر هناك اختلاف ذو دلالة بينهما في جميع الأنماط عند المستوى ٠٠٠١, باستثناء نمط (التصرف) الذي لم يظهر بينهما اختلاف فيه عند المستوى ٠,٠٥ .

٣) يبين الجدول رقم (٣) ترتيب الأنماط من تلك التي تظهر الاختلاف الأكبر بين المدرسين الأقوى والأضعف في علاقاتهم بالطلبة إلى تلك التي تظهر الاختلاف الأقل بينهما وفقا للمعدلات الصفرية .

الجدول رقم (٣)
التسلسل في المراتب لأنماط الاستجابة اللفظية من زاوية الاختلاف بين المدرسين الأقوى والأضعف في علاقاتهم بالطلبة

نمط الاستجابة	المرتبة	صفر	عدد الحالات التي ليس فيها اختلافات صفرية في الرتبة	مستوى الدلالة
الأفكار	١	٩,١٢٣	٩٤	,٠٠٠١
المشاعر	٢	٧,٢٠٠	٨٧	,٠٠٠١
التشجيع	٣	٧,١١٩	٨٥	,٠٠٠١
المشاركة	٤	٦,٧٣٢	٨٥	,٠٠٠١
المجابهة	٥	٦,٥١٢	٨٠	,٠٠٠١
التفرقة	٦	٦,٠٣٢	٨٠	,٠٠٠١
الدوافع	٧	٣,٩٤٤	٨٠	,٠٠٠١
التصرف	٨	١,١٠٢	٨٣	,١٨٦٦

ومنه يتضح أن تنازل أنماط الاستجابة اللفظية التي بينها اختلاف يتخذ الترتيب التالي: الأفكار - المشاعر - التشجيع - المشاركة - المجابهة - التفرقة - الدوافع - التصرف. إذ يستخدم المدرس الأقوى في علاقاته الأفكار والمشاعر والتشجيع والمشاركة والدوافع أكثر من استخدام المدرس الأضعف في علاقاته لها. ويستخدم المدرس الأضعف في علاقاته المجابهة والتفرقة والتصرف أكثر من استخدام المدرس الأقوى في علاقته لها.

مناقشة النتائج

غلب عند المدرس الأقوى في علاقاته بالطلبة استخدام نمطي المشاركة والتشجيع وكان استخدامه لنمط التصرف قليلا ولنمطي المجابهة والتفرقة معدوما حيث احتلت هذه الأنماط المراتب الأخيرة من مراتب أنماط استجاباته وقد يعود سبب ذلك إلى العفوية والتلقائية في سلوكه اللفظي بدلا من تلقيه لتدريب معين على أساليب الاتصال اللفظي السليم.

أما المدرس الأضعف في علاقاته بالطلبة، فإنه على العكس من ذلك استخدم نفس الأنماط المذكورة ولكن بترتيب مقلوب .

وقد ظهرت أكبر الاختلافات بين المدرسين الأقوى والأضعف في علاقاتهم بالطلبة في استخدامهما لنمطي المشاعر والأفكار.

وظهـر استخـدام نمطي المشاركة والتشجيع بتكرارات أكثر من نمطي الأفكار والمشاعر من قبل كلا المدرسين الأقوى والأضعف في علاقاتهم بالطلبة، ولذلك ينبغي أن يكون هناك تأكيد على استخدام نمطي الأفكار والمشاعر في مناهج إعداد وتدريب المـدرسـين من أجل خلق علاقات أفضل مع الطلبة. وهذا يتفق مع ما ذهبت إليه الغريب في دراستها (١، ص٦١).

وقد ظهرت أقل الاختلافات بين المدرسين الأقوى والأضعف في علاقاتهم بالطلبة في استخدامهما لأنماط التصرف والدوافع والمجابهة حيث كانا يستجيبان بها على سوء تصرفات الطلبة مع أنها كانت أقل استخداما من قبل المدرس الأقوى في علاقاته بالطلبة .

وقد استخدم المدرس الأقوى في علاقاته بالطلبة نمط الدوافع أكثر من المدرس الأضعف في علاقاته بهم ربما لأنه كان يريد علاج أو تقويم سلوكهم عن طريقه، إلا أنه لم يظهر هناك اختلاف ذو دلالة بينهما في ذلك. وهذا هو نفس الاتجاه الذي لاحظه داود في نتائج بحثه المتعلق بتقويم التلاميذ لمعلميهم (٨، ص٣٨).

وقـد استخـدم المـدرس الأضعف في علاقاته بالطلبة المجابهة أكثر من المدرس الأقوى في علاقاته بهم ربما لأنه كان ينبغي تحقيق تغيير مباشر في سلوك الطلبة في الوقت الذي كان يمكنه أن يقوِّم سلوكهم بفاعلية عن طريق استخدام نمط الدوافع. إلا أن هذا لاينفي وجـود حالات تستـدعي المجـابهة من قبل المدرس عندما يكون لسلوك

الطالب تأثير مباشر وضار به. ومع أنه قد يمكن للمجابهة هنا أن تغير سلوك الطالب إلا أنها يفضل أن تستخدم كاحتياطي سلوكي أخير لتجنب تخريب العلاقات بين الطرفين والآثار السلبية التي يمكن أن تبقى من جراء ذلك بصورة دائمية. وكذلك يفضل تدريب المدرسين قبل وأثناء الخدمة على ممارسة أنماط المشاعر والأفكار والدوافع والتصرف كبدائل للمجابهة لوجود ترابط كبير بينها وبين أقوى العلاقات للطلبة مع مدرسيهم ولوجود ترابط كبير بين نمط المجابهة وبين أضعف العلاقات للطلبة مع مدرسيهم.

وكذلك يفضل تدريب المدرسين قبل وأثناء الخدمة على ممارسة أنماط التفهم للمشاعر والاهتمام بالأفكار والوعي بالدوافع كبدائل للمجابهة والتفرقة مع اتباع الحكمة في ممارسة الإلزام في التصرف بموجب النظام، لوجود ترابط كبير بين نمطي المجابهة والتفرقة وبين أضعف العلاقات للطلبة مع مدرسيهم.

يمكن أن نخلص من المناقشة أعلاه بضرورة تأكيد مناهج إعداد وتدريب المدرسين على أهمية توعية المدرسين بأنماط الاستجابات اللفظية التي تقوي العلاقات الإنسانية بينهم وبين طلبتهم: تفهم مشاعر الطلبة وقبولها، الاهتمام بأفكار الطلبة، الوعي بدوافعهم، تشجيعهم، مشاركتهم، الإلزام العادل في التصرف بموجب النظام. وكذلك أهمية توعيتهم بنمط المجابهة الذي قد يضعف العلاقات الإنسانية بينهم وبين الطلبة. وبنمط التفرقة الذي يؤدي إلى نتيجة مماثلة.

مقترحات

على ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث يقترح إجراء دراسات تجريبية يعلم فيها المدرسون مختلف أنماط الاستجابات وبموجب اختبارات قبلية وبعدية لتحديد تأثير تعلم تلك الأنماط على العلاقات بين الطلبة ومدرسيهم. كما ويقترح إجراء دراسة يطبق فيها نموذج بوبن المطور لأنماط الاستجابة اللفظية للمدرسين لدراسة علاقات الأطفال

بآبائهم لتحديد فيما إذا كان في الإمكان تعميم نتائج هذا النموذج على مجال أبعد من مجال علاقات طالب ـ مدرس .

الملحــق

Popper's Electic Role Shifting Model
(verbal response roles defiritions)

Feeligns: The teacher briefly reflects his or her perceptions of the student's feelings without evaluation, letting the student know that the student feelings are understood and accepted.

Thoughts: The teacher uses clarifying responses which call for further details or explanation of the sudent's ideas. The teacher does not express a judgement about the ideas.

Motives: The teacher shows his awarencess of the student's motives underlying his behavior without judging the motives.

Behavior: The teacher, from an objective viewpoint, asks the student to identify what the student is doing as to his acceptance of responsibility.

Encouragement: The teacher expresses liking for the student unrelated to the student's behavior, confident in the sutdent's ability. The teacher expresses posotive personal sentiments about the student.

Confrontation: The teacher states personal negative feelings arising from the sutdent's behavior.

Sharing: The teacher shares personal ideas, opinions, experiences, or feelings (about things other than the student's behavior) with the student without trying to impose them on the student.

المراجـع

١ - الغـريب، رمـزية. **التقييم والقياس في المدرسة الحديثة**. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٤م.

٢ - باقر، صباح. «نظام فلاندرز للتفاعل: أداة لقياس فاعلية التدريس والعلاقات الإنسانية داخل الصف»، **مجلة الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية**، عدد (٤)، بغداد، حزيران ١٩٨٠م.

٣ - باقر، صباح وهرمن فرناندس، وسعدي لفتة. **تحليل التفاعل اللفظي بين المعلم والتـلاميـذ في الصفـين الرابع والخامس الابتدائي في العلوم والحساب**. مركز البحوث التربوية والنفسية، بغداد، ١٩٧٤م.

٤ - باقر، صباح. **تحليل التفاعل اللفظي بين مدرسات اللغة الإنكليزية والتلميذات في بعض المـدارس الإعـداديـة للبنـات في مركز محافظة بغداد**، مركز البحوث التربوية والنفسية، بغداد، ١٩٧٥.

٥ - باقـر، صباح. **تحليل التفاعل اللفظي بين مدرسي الكيمياء وطلبتهم في بعض المـدارس الإعـداديـة للبنين في مركـز محافـظة بغداد**، مركز البحوث التربوية والنفسية، بغداد، ١٩٧٨م.

٦ - بني، جانيت خضير، وبديع محمود القاسم. **التسرب في التعليم المتوسط**، عدد (٦٢)، وزارة التربية، بغداد، ١٩٧٦.

٧ - زيدان، محمود مصطفى. «بعض العوامل المؤثرة في الكفاية الإنتاجية في العملية التربوية»، كلية التربية، جامعة أسيوط، رسالة ماجستير غير منشورة، ١٩٧٨م.

٨ - داود، ممدوح رياض. «تقييم التلاميذ للمعلمين»، كلية التربية، جامعة أسيوط، رسالة ماجستير غير منشورة، ١٩٧٩م.

٩ - **Dunking, M.J.** and **Biddle B.J.** *The study of Teaching,* Holt, Rinlheart, 1974.

١٠ - **Cordon, T.** *Teacher Effectiveness Training*. New York: Harper and Row, 1969.

١١ - **Popper, W.A.** "Role Shifting: An Electic Model for Improving Student-Teacher Relationships", *The Journal of Educational Research,* 72 (2), p. 91.

١٢ - **Roger A. Carlson,** *Statistics,* Holden Day Inc., 1973, p. 307.

١٣ - **Tolbert E. I.** *Introduction to Counseling,* New York; McGraw Hill, 1959, p. 34.

Patterns of Verbal Responses of Intermediate School Teachers in Baghdad

Muna Younis Bahri
Assistant Professor, Department of Education and Psychology, College of Education, University of Baghdad.

The purpose of this study was to determine which of the seven verbal responses, namely, feelings, thoughts, motives, behavior, encounter/encouragement, confrontation, and sharing, hold the greatest potential for improving student-teacher relationships at the Middle (Intermediate) School level.

Forty third-grade students, of both sexes, were randomly chosen from two Intermediate schools in Baghdad. The tool of the study was Poppen's Electic Role-Shifting Model, which identified the above-mentioned seven response patterns of the teacher focusing on positive or nonjudgemental responses. The tool demanded the construction of seven dialogues, which represent the patterns. Dialogues were obtained from a preliminary sample of students and were recorded on a tape; they were written and submitted to a panel of judges to identify the response pattern demonstrated on each dialogue.

A video tape was produced to demonstrate the response patterns. The sample observed the tape in order to match each pattern with its proper dialogue on a sheet designed to serve the purpose. Test-retest reliability was established by repeating the video tape portions of the procedure with students a week following the initial demonstration. Spearman rank-order correlation coefficients were computed for all response patterns in both best and poorest relationships. A Wilcoxon signed-rank test was used to compare the frequency with which each pattern was used.

The results showed that teachers with best relationships are always thoughtful. They also understand the motives of their students, encourage them to behave according to the rules, and accept their feelings. Teachers with poorest relationships always emphasize the obedience of rules. They do not understand or accept the student's feelings and thoughts, although sometimes they were aware of their motives. They always face their students with negative feelings and do not share their thoughts with them.

دراسات تربوية: مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، م٢، ص ص ٦٣ - ١٠٢ (١٩٨٥)

دراسة مقارنة لمحتوى مناهج الرياضيات في مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية بمحتوى مناهج الدول المشاركة في المجموعة الدولية لدراسة الرياضيات

محمد بن علي الملق

الأستاذ المشارك بقسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية،

جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

تمر مناهج الرياضيات في المملكة العربية السعودية في السنوات الأخيرة بفترة انتقالية حرجة تنتابها كثير من الشكوك والتساؤلات حول مستوى مادتها العلمية ومستوى التجريد فيها ومدى مناسبتها لمستوى الطالب السعودي وسنه وخصوصا بعد المحاولات الأخيرة لتطويرها وإدخال ما يسمى بـ «الرياضيات الحديثة». ولما كانت الإجابة على تلك التساؤلات تتطلب بحوثا ودراسات تربوية فقد كان الدافع لعمل هذا البحث هو محاولة جادة للتقيد بهذا المبدأ.

ولذا فقد قام الباحث بدراسة لمقارنة محتوى مناهج الرياضيات الحديثة بمدارس التعليم العام كافة في المملكة العربية السعودية مع بعض المناهج الدولية المشاركة في المجموعة الدولية لدراسة الرياضيات. وتمثل هذه المقارنة محاولة إحصائية لحصر الموضوعات الرياضية التي قد تتفق أو تختلف فترة تقديمها في مناهج ٢٣ دولة شاركت في «الدراسة الدولية الثانية للرياضيات» والمتمركزة في جامعة الينوى بالولايات المتحدة الأمريكية والمتفرعة عن الجمعية الدولية لتقويم التحصيل العلمي والموجودة في بيفيلد بألمانيا

الغـربية. وقد تم استخدام «أداة المسح الدولي لمناهج الرياضيات» والتي صممتها مجموعة الدراسة الدولية المذكورة وقد تم تطبيقها على المناهج السعودية.

وقد تم التوصل من خلال هذا البحث إلى عدة نتائج أهمها:

١) هناك ٢٠ موضوعا رياضيا تقدمه المناهج السعودية بصورة مبكرة عما تقدمه المناهج الدولية وذلك بالنسبة لسن الطالب.

٢) تطابقت فترة تقـديم ١٧ موضـوعـا رياضيا في المناهج السعودية والمناهج الدولية.

٣) صعبت مقـارنـة ٧ موضوعات رياضية نظرا لعدم وجود الإجماع الدولي على فترة تقديمها.

٤) وجد أن هناك ٣ موضوعات رياضية فقط تقدمها المناهج السعودية بصورة متأخرة عما تفعله المناهج الدولية.

٥) هنـاك بعض الموضوعات الرئيسة (مثل برامج الحاسبات الآلية) تقدم في المناهج الدولية ولاتقدم في المناهج السعودية.

وقد تمت دراسة ومناقشة نتائج هذا البحث وتم عمل عدة توصيات حولها.

أهمية المشكلة

نتيجة للتغير الحضاري الذي تشهده منطقة الخليج العربي في الوقت الراهن فإن من الـطبيعي أن تتـأثـر مناهج التعليم بهذه المنطقة كميا وكيفيا. وقد أثيرت شكوك وتساؤلات حول مدى مواكبة المناهج التعليمية المعاصرة للبيئة الحديثة بهذه المنطقة. ومما

لاشك فيه أن تلك المناهج تمر الآن بفترة تأقلم حرجة مشوبة بالحذر. ومادة الرياضيات من أهم الموضوعات التي شغلت بال الكثيرين من المهتمين بشؤون التربية بصفتها أكثر المقررات علاقة بالتفكير المنطقي والتركيب الذهني للطفل، ومن هذا المنطلق فإن من المهم عمل بحوث التطور العلمي والتقدم التقني اللذين تشهدهما المنطقة في الوقت الحاضر.

ومناهج الدراسة بالمملكة العربية السعودية تنسجم إلى حد كبير مع مناهج الدول العربية بصفة عامة ودول الخليج بصفة خاصة كما أكدت الدراسات والندوات التي قام بها مكتب التربية لدول الخليج العربي، مما يوجد أهمية كبيرة لأي بحث يتعلق بمناهج أي من هذه الدول نظرا لكونه يتعلق بمناهج مجموعة من الدول العربية وليس بمناهج بلد معين.

تحديد المشكلة

في المملكة العربية السعودية تدور الآن تساؤلات كثيرة حول مناهج الرياضيات لاسيما بعد التغير الذي حصل على تلك المناهج في السنوات الأخيرة وبعد أن تم إدخال ما يسمى بـ «الرياضيات الحديثة» في جميع المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية، ومن هذه التساؤلات:

١ ـ ما يتعلق بكمية المادة العلمية التي تحتويها المناهج.

٢ ـ المستوى الإدراكي للمفاهيم الرياضية التي تحتويها مناهج الرياضيات ومناسبتها لسن التلاميذ.

٣ ـ مستوى التجريد الرياضي في الكتب الدراسية وفي طرق التعليم.

ولما كانت الإجابة على مثل هذه التساؤلات تتطلب دراسات وبحوثا تربوية كثيرة لفحص تلك المناهج وقياس مادتها العلمية من الناحيتين الكمية والكيفية، فقد كان الدافع لعمل هذه الدراسة هو محاولة للإجابة عن هذه التساؤلات.

ومما يؤسف له أنه لايوجد مقياس دولي مطلق يمكن بواسطته قياس مناسبة الموضوعات الرياضية لأي سن أو مرحلة معينة حيث إن هذا الموضوع يعتبر مثار جدل أزلي تتجاذبه كثير من النظريات والفلسفات التربوية المختلفة، فهناك من يدعي أنه لايمكن تحديد المقدرة الذهنية للإنسان لعامل زمني، أي أن الطفل يمكنه إدراك أي مفهوم إذا قدم له بلغة مناسبة[1] وهناك النظرة السلوكية لعملية التعلم كما أن هناك من ينادي بالتناسب الطردي بين النمو الذهني للطفل والذي يحكمه الزمن وبين مقدرته على إدراك المفاهيم العلمية بطريقة ذاتية ويدعى أنه «إذا رغبنا في خلق جيل مبدع لغد متقدم فإنه من الواضح في هذه الحالة أن التعليم الذي يأخذ في الاعتبار اكتشاف الحقيقة سيتفوق على التعليم المبني على إعطاء التلاميذ أفكارا جاهزة ليفكروا بها وحقائق جاهزة ليتزودوا بها»[2] وهناك من يرى ضرورة تعلم التلاميذ للمبادىء الأساسية لعلم الحساب مثل قراءة وكتابة الأعداد الصحيحة والكسور الاعتيادية والعشرية وإجراء العمليات الأربع عليها بصرف النظر عن مستوى إدراكهم لمفاهيم تلك الأعداد وتلك العمليات حتى ولو أدى ذلك إلى الحفظ والتعليم الآلي[3]. وهناك من يرى أن التعليم في الوقت الحاضر يعاني من مشكلة أزلية وهي عزوف التلاميذ عن التعليم الروتيني الممل وأن أفضل حل لهذه المشكلة يكمن في التعلم الذاتي الذي يعتمد على ما توفره البيئة. ومثال ذلك علم الكمبيوتر الذي لم يستغل حتى الآن لمساعدة التلميذ في بناء تفكيره وفي تكوين ذاته شخصيا[4]. ودراستنا هذه لاتستخدم أي معيار بني على أي من تلك الاتجاهات أو التوقعات، إنها بنيت على أمل أن يكون في رأي الأغلبية مؤشرا تربويا يمكن بواسطته الاستدلال عن طريق التجربة على مناسبة المفاهيم الرياضية للمراحل الدراسية مع الإدراك التام أن الشذوذ عن الإجماع لايعني وجودا مطلقا للخطأ أو للصواب.

ومن هذا المنـطلق فقد قام الباحث بعمل مقارنة لمناهج الرياضيات في المملكة العربية السعودية مع مناهج الدول المشاركة في «مجموعة الدراسة الدولية الثانية لتقويم منـاهج الرياضيات» وقد بني اختيار هذه المجموعة على أساس أنها توفر مسحًا دوليا لمفردات مقررات مناهج الرياضيات قد لايتوافر في أية دراسة أخرى في هذا المجال.

هـدف الدراسـة

تهدف هذه الدراسة إلى محاولة التعرف على موضوعات الرياضيات الرئيسة التي قد تختلف أو قد تتفق فترة تقديمها في مناهج الرياضيات بالمملكة العربية السعودية مع مناهج اثنتين وعشرين دولة شاركت في «المجموعة الدولية الثانية لدراسة الرياضيات» ثم تحديد مدى هذا الاختلاف أو الاتفاق إن وجد.

أداة الدراسـة

تم استخـــدام CAG/2 (*)وهي أداة استبيان المسـح الـدولي لمحتـوى منـاهـج الرياضيات والذي صممته مجموعة تحليل المناهج التابعة «للمجموعة الدولية الثانية لدراسة الرياضيات» وهي أداة منقحة ومطورة لاستبيان المجموعة الاقتصادية الأوروبية وتشتمـل على مواد تمثـل المـوضـوعـات الرئيسة والتي عادة ما تتناولها مناهج المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية. وقد بني تطوير تلك الأداة على آراء الدول المشاركة في المجمـوعـة الدولية الثانية لدراسة الرياضيات بعد حصر المفاهيم الرئيسة في مناهج الرياضيات والتي عادة ما تشملها مناهج تلك المراحل في تلك الدول، وبعد إضافة ما استجـد من مفاهيم أصبحت الأداة في وضعها الأخير والذي طبق في هذه الدراسة تحتوي على ٥١ مادة تمثل كل منها موضوعًا رئيسا في المنهج.

وينتمي إلى المجمـوعة الدولية الثانية لدراسة الرياضيات اثنتان وعشرون دولـة (انظر الجدول رقم(١)) وتتمركز دراستها في جامعة الينوى بالولايات المتحدة الأمريكية

جدول رقم (١)

العمر والسنة التي تقدم فيها الموضوعات الرياضية في مناهج الدول قيد الدراسة وكذلك التوزيع التكراري لتلك المتغيرين والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل منهما

اسم الدولة	أ١		أ٢		أ٣		أ٤		أ٥		أ٦		أ٧		أ٨		أ٩		أ١٠		أ١١		أ١٢	
	السنة	العمر	السنة	العمر	السنة	العمر	السنة	العمر	السنة	العمر	السنة	العمر	السنة	العمر	السنة	العمر	السنة	العمر	السنة	العمر	السنة	العمر	السنة	العمر
استراليا	٣	٨	٣	٨	٣	٨	٦	١١	٦	١١	٦	١١	٦	١١	٧	١٢	٦	١١	٧	١٢	٨	١٣	٨	١٣
بلجيكا	٢	٧	٣	٨	٣	٨	٥	١٠	٦	١١	٥	١٠	٦	١١	٦	١١	٥	١٠	٥	١٠	٧	١٢	٩	١٤
كندا (برتش كولومبيا)	٢	٧	٣	٨	٤	٩	٥	١٠	٥	١٠	٥	١٠	٦	١١	٦	١١	*	*	٧	١٢	٩	١٤	٨	١٣
كندا (اونتريو)	٢	٧	٣	٨	٣	٨	٦	١١	٦	١١	٥	١٠	٧	١٢	٧	١٢	٧	١٢	٧	١٢	٨	١٣	٨	١٣
انجلترا	٢	٧	٣	٨	٣	٨	٥	١٠	٥	١٠	٥	١٠	٦	١١	٦	١١	٥	١٠	٨	١٣	٧	١٢	٨	١٣
فينلندا	٢	٨	٢	٨	٣	٩	٤	١٠	٦	١٢	٥	١١	٦	١٢	٥	١١	٥	١١	٨	١٤	٨	١٤	٩	١٥
فرنسا	١	٦	٧	٣	٨	٤	٤	٩	٥	١٠	٤	٩	٨	١٣	٤	٩	٤	٩	٥	١٠	٧	١٢	٨	١٣
هونج كونج	٢	٧	٢	٧	٣	٨	٤	٩	٤	٩	٤	٩	٥	١٠	٥	١٠	*	*	٦	١١	٧	١٢	٨	١٣
المجر	٢	٧	٣	٨	٢	٧	٥	١٠	٦	١١	٤	٩	٦	١١	٦	١١	٣	٨	٦	١١	٩	١٤	١٠	١٥
ايرلندا	٢	٧	٤	٩	٤	٩	٥	١٠	٦	١١	٥	١٠	٧	١٢	٧	١٢	*	*	٧	١٢	٨	١٣	٩	١٤
فلسطين المحتلة	٣	٨	٣	٨	٤	٩	٥	١٠	٤	٩	٥	١٠	٥	١٠	٦	١١	٣	٨	٧	١٢	٩	١٤	٩	١٤
ساحل العاج	٣	٨	٤	٩	٥	١٠	٥	١٠	٩	١٤	٦	١١	٩	١٤	٦	١١	٧	١٢	٧	١٢	٨	١٣	١٠	١٥
اليابان	٢	٧	٢	٧	٢	٧	٤	٩	٥	١٠	٤	٩	٦	١٢	٥	١٠	٤	٩	٥	١٠	٧	١٢	٩	١٤
لوكسمبورج	٢	٧	٣	٨	٣	٨	٥	١٠	٦	١١	٤	٩	٦	١١	٥	١٠	٤	٩	٨	١٣	٩	١٤	٧	١٢
هولندا	٢	٧	٣	٨	٢	٧	٥	١٠	٥	١٠	٥	١٠	٦	١١	٦	١١	٥	١٠	٦	١١	*	*	٨	١٣
نيوزلندا	٢	٧	٣	٨	٤	٨	٦	١١	٨	١٣	٦	١١	٨	١٣	٧	١٢	٧	١٢	٧	١٢	٩	١٤	*	*
نيجيريا	٢	٧	٣	٨	٣	٨	٦	١١	٤	٩	٥	١٠	٦	١١	٦	١١	٧	١٢	٥	١٠	٦	١١	٧	١٢
سكوتلندا	٣	٧	٤	٨	٤	٨	٧	١١	٧	١١	٦	١٠	٧	١١	٧	١١	٧	١١	٩	١٣	٨	١٢	٩	١٣

تابع جدول رقم (١)

اسم الدولة	أ١		أ٢		أ٣		أ٤		أ٥		أ٦		أ٧		أ٨		أ٩		أ١٠		أ١١		أ١٢	
	السنة	العمر	السنة	العمر	السنة	العمر	السنة	العمر	السنة	العمر	السنة	العمر	السنة	العمر	السنة	العمر	السنة	العمر	السنة	العمر	السنة	العمر	السنة	العمر
السويد	٢	٩	٢	٩	٣	١٠	٥	١٢	٧	١٤	٧	١٤	٨	١٥	٧	١٤	٨	١٥	٩	١٦	٩	١٦	٩	١٦
اسبانيا	١	٦	٢	٧	٢	٧	٤	٩	٥	١٠	٤	٩	٦	١١	٦	١١	٦	١١	٧	١٢	٧	١٢	٧	١٢
تايلاند	٢	٧	٢	٧	٣	٨	٦	١١	٦	١١	٤	٩	٦	١١	٦	١١	٦	١١	٧	١٢	٨	١٣	٩	١٤
الولايات المتحدة الأمريكية	٢	٧	٣	٨	٣	٨	٤	٩	٥	١٠	٤	٩	٦	١١	٦	١١	٤	٩	٧	١٢	٧	١٢	٨	١٢
المملكة العربية السعودية	٢	٧	٣	٨	٣	٨	٤	٩	٥	١٠	٤	٩	٥	١٠	٥	١٠	٤	٩	٦	١١	٧	١٢	٩	١٤
المتوسط الحسابي	٢,١	٧,٢	٢,٨	٧,٩	٣,١	٨,٢	٥,٠	١٠,١	٥,٧	١٠,٨	٤,٩	١٠,٠	٦,٤	١١,٥	٦,٠	١١,	٥,٤	١٠,٥	٦,٨	١١,٩	٧,٨	١٢,٩	٨,٩	١٣,٦
الانحراف المعياري	,٥١	,٦٥	,٦٥	,٦٠	,٧٦	,٨٥	,٨٢	,٨١	١,٢٠	١,٣٥	,٨٥	١,١٢	١,٠١	١,٢١	,٨١	,٩٥	١,٤٦	١,٦٦	١,١٤	١,٣٦	,٨٩	١,١٢	,٨٤	١,٠٣
عدد الدول	٢٣		٢٣		٢٣		٢٣		٢٣		٢٣		٢٣		٢٣		٢٠		٢٣		٢٣		٢٣	

التوزيع التكراري	أ١	أ٢	أ٣	أ٤	أ٥	أ٦	أ٧	أ٨	أ٩	أ١٠	أ١١	أ١٢
	١٧ ثانية	١٣ ثالثة	١٣ ثالثة	١٠ خامسة	٨ سادسة	٩ خامسة	١٣ سادسة	١١ سادسة	٥ سابعة	١٠ سابعة	٨ سابعة	٩ تاسعة
	٢ أولى	٧ ثانية	٥ رابعة	٧ رابعة	٨ خامسة	٩ رابعة	٣ سابعة	٥ خامسة	٥ رابعة	٤ سادسة	٧ ثامنة	٨ ثامنة
	٤ ثالثة	٣ رابعة	٤ ثانية	٥ سادسة	٢ سابعة	٤ سادسة	٣ ثامنة	٦ سابعة	٤ خامسة	٤ خامسة	٦ تاسعة	٣ سابعة
			١ خامسة	١ سابعة	٣ رابعة	١ سابعة	٣ خامسة	١ رابعة	٣ سادسة	٣ ثامنة	١ سادسة	١ عاشرة
					١ ثامنة				٢ ثالثة	٢ تاسعة		
					١ تاسعة				١ ثامنة			
									٣ لم يقدم			

تابع للجدول رقم (١)

العمر والسنة التي تقدم فيها الموضوعات الرياضية في مناهج الدول قيد الدراسة وكذلك التوزيع التكراري لتلك المتغيرين والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل منها

اسم الدولة	ب١		ب٢		ب٣		ب٤		ب٥		ب٦		ب٧		ب٨		ب٩		ب١٠		ب١١		ب١٢		ب١٣	
	السنة	العمر	السنة	العمر	السنة	العمر	السنة	العمر	السنة	العمر	السنة	العمر	السنة	العمر	السنة	العمر	السنة	العمر	السنة	العمر	السنة	العمر	السنة	العمر	السنة	العمر
استراليا	٨	١٣	٨	١٣	١٠	١٥	٩	١٤	١٠	١٥	١١	١٦	٧	١٢	١١	١٦	٨	١٣	١١	١٦	١١	١٦	١١	١٦	١٢	١٧
بلجيكا	٧	١٢	٨	١٣	١٠	١٥	٩	١٤	٩	١٤	١٠	١٥	*	*	٧	١٢	١٠	١٥	١١	١٦	٩	١٤	١١	١٦	*	*
كندا (برنش كولومبيا)	٨	١٣	٩	١٤	١٠	١٥	١٠	١٥	١٠	١٥	١١	١٦	*	*	*	*	٩	١٤	١٢	١٧	١١	١٦	١٢	١٧	*	*
كندا (اونتريو)	٨	١٣	٩	١٤	١١	١٦	١٠	١٥	١١	١٦	٧	١٢	*	*	١٣	١٨	٩	١٤	١٢	١٧	١٢	١٧	١٣	١٨	١٣	١٨
انجلترا	٦	١١	٦	١١	٨	١٣	٧	١٢	١٠	١٥	١١	١٦	٦	١١	١١	١٦	٦	١١	١٠	١٥	٨	١٣	١١	١٦	١١	١٦
فنلندا	٧	١٣	٨	١٤	٩	١٥	٩	١٥	١٠	١٦	١٠	١٦	١٠	١٦	*	*	٧	١٣	١١	١٧	١١	١٧	١٢	١٨	١١	١٧
فرنسا	٦	١١	٨	١٣	١٠	١٥	٩	١٤	٥	١٠	١٠	١٥	٥	١٠	١١	١٦	٩	١٤	١١	١٦	٩	١٤	١٢	١٧	١٢	١٧
هونج كونج	٦	١١	٧	١٢	٩	١٤	٨	١٣	٩	١٤	١٠	١٥	٧	١٢	١٢	١٧	٨	١٣	١١	١٦	٩	١٤	١٠	١٥	١٠	١٥
المجر	٦	١١	٥	١٠	١٠	١٥	٥	١٠	٦	١١	١٠	١٥	٢	٧	١٢	١٧	٦	١١	١١	١٦	٩	١٤	٩	١٤	١٢	١٧
ايرلندا	٨	١٣	٨	١٣	١٠	١٥	٩	١٤	٩	١٤	*	*	٨	١٣	٩	١٤	٩	١٤	*	*	٩	١٤	١١	١٦	١١	١٦
فلسطين المحتلة	٧	١٢	٧	١٢	٩	١٤	٩	١٤	٩	١٤	١٠	١٥	٧	١٢	٨	١٣	٧	١٢	١٠	١٥	١١	١٦	١١	١٦	١٢	١٧
ساحل العاج	٨	١٣	٨	١٣	١١	١٦	١٠	١٥	١١	١٦	١١	١٦	٤	٩	٨	١٣	١٠	١٥	١١	١٦	٩	١٤	١٢	١٧	١٣	١٨
اليابان	٧	١٢	٧	١٢	٩	١٤	٨	١٣	١٠	١٥	١٠	١٥	*	*	*	*	٨	١٣	١٠	١٥	١٠	١٥	١١	١٦	١١	١٦
لوكسمبورج	٧	١٢	٨	١٣	١١	١٦	١٠	١٥	*	*	١١	١٦	*	*	١١	١٦	١٠	١٥	١٢	١٧	٩	١٤	١٢	١٧	*	*
هولندا	٧	١٢	٧	١٢	٨	١٣	٩	١٤	*	*	٩	١٤	*	*	*	*	٧	١٢	١٠	١٥	*	*	١١	١٦	*	*
نيوزيلندا	٧	١٢	٨	١٣	٩	١٤	١٠	١٥	٨	١٣	١١	١٦	٧	١٢	٨	١٣	٨	١٣	١١	١٦	١١	١٦	١١	١٦	١٢	١٧
نيجيريا	٧	١٢	٧	١٢	١٠	١٥	٩	١٤	٧	١٢	٧	١٧	٧	١٢	١٢	١٧	٨	١٣	١٠	١٥	١١	١٦	١١	١٦	١٢	١٧
سكوتلندا	٩	١٣	٩	١٣	١٠	١٤	٩	١٣	١٠	١٤	١٢	١٦	٨	١٢	*	*	٩	١٣	١٣	١٧	١٠	١٤	١٣	١٧	١٣	١٧

تابع جدول رقم (١)

اسم الدولة	ب١		ب٢		ب٣		ب٤		ب٥		ب٦		ب٧		ب٨		ب٩		ب١٠		ب١١		ب١٢		ب١٣	
	السنة	العمر	السنة	العمر	السنة	العمر	السنة	العمر	السنة	العمر	السنة	العمر	السنة	العمر	السنة	العمر	السنة	العمر	السنة	العمر	السنة	العمر	السنة	العمر	السنة	العمر
السويد	٨	١٥	٨	١٥	١٠	١٧	٩	١٦	١٠	١٧	*	*	*	*	*	*	٨	١٥	١٠	١٧	١٠	١٧	١٢	١٩	١٢	١٩
اسبانيا	٧	١٢	٧	١٢	٨	١٣	٧	١٢	٧	١٢	*	*	*	*	*	*	٧	١٢	*	*	*	*	*	*	*	*
تايلاند	٨	١٣	٩	١٤	٩	١٤	٩	١٤	٩	١٤	٩	١٤	٨	١٣	١٠	١٥	٨	١٣	*	*	١٠	١٥	١٢	١٧	*	*
الولايات المتحدة الأمريكية	٧	١٢	٨	١٣	٨	١٣	٨	١٣	٨	١٣	١٠	١٥	٧	١٢	١١	١٦	٨	١٣	١١	١٦	١٠	١٥	١٠	١٥	١١	١٦
المملكة العربية السعودية	٧	١٢	٧	١٢	٩	١٤	٩	١٤	٩	١٤	٩	١٤	*	*	٧	١٢	٧	١٢	١٠	١٥	١٠	١٥	١١	١٦	١١	١٦
المتوسط الحسابي	٧,٢	١٢,٣	٧,٦	١٢,٧	٩,٥	١٤,٥	٨,٧	١٣,٨	٨,٩	١٤,٠	١٠,٥	١٥,٥	٦,٦	١١,٦	١٠,١	١٥,١	٨,١	١٢,٢	١٠,٩	١٦,٠	١٠,١	١٥,١	١١,٣	١٦,٤	١١,٧	١٦,٩
الانحراف المعياري	,٧٨	,٩١	,٩٦	١,٠٧	,٩٣	١,٠٦	١,١٥	١,٢٧	١,٥٤	١,٦٩	,٩٢	,٨٦	١,٨٧	١,٩٩	١,٨٩	١,٨٩	١,١٤	١,١٧	,٨٣	,٧٧	١,٠٠	١,١٧	,٩٢	١,٠٧	,٨٢	,٩٢
عدد الدول	٢٣		٢٣		٢٣		٢٣		٢١		٢٠		١٤		١٦		٢٣		٢٠		٢١		٢٢		١٧	
التوزيع التكراري	١١ سابعة ٧ ثانية ٤ سادسة ١ تاسعة		٧٠ ثانية ٧ سابعة ٤ تاسعة ١ خامسة ١ سادسة		٩ عاشرة ٧ تاسعة ٣ حادية عشرة ٤ ثانية		١٢ تاسعة ٥ عاشرة ٣ ثانية ٢ سابعة ١ خامسة		٧ عاشرة ٦ تاسعة ٢ حادية عشرة ٢ ثانية ٢ سابعة ١ خامسة ١ سادسة		٨ عاشرة ٦ حادية عشرة ٣ تاسعة ٢ ثانية عشرة ١ سابعة ١		٦ سابعة ٣ ثامنة ١ سادسة ١ عاشرة ١ خامسة ١ ثانية ١ رابعة		٥ حادية عشرة ٣ ثانية عشرة ٣ ثامنة ٢ سابعة ١ تاسعة ١ عاشرة ١ ثالثة عشرة		٨ ثانية ٥ سابعة ٥ تاسعة ٣ عاشرة ٢ سادسة		٩ حادية عشرة ٧ عاشرة ٣ ثانية عشرة ١ ثالثة عشرة ١ ثانية عشرة		٧ تاسعة ٦ عاشرة ٦ حادية عشرة ١ ثامنة ١ تاسعة		١٠ حادية عشرة ٧ ثانية عشرة ٢ ثالثة عشرة ٢ عاشرة		٧ ثانية عشرة ٦ حادية عشرة ٣ ثالثة عشرة ١ عاشرة	

تابع جدول رقم (١)

العمر والسنة التي تقدم فيها الموضوعات الرياضية في مناهج الدول قيد الدراسة وكذلك التوزيع التكراري لتلك المتغيرين والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل منها

اسم الدولة	ب١٤		ب١٥		ب١٦		ب١٧		ب١٨		ب١٩		ب٢٠		ب٢١		ب٢٢		ب٢٣		ب٢٤		ب٢٥		ب٢٦	
	السنة	العمر	السنة	العمر	السنة	العمر	السنة	العمر	السنة	العمر	السنة	العمر	السنة	العمر	السنة	العمر	السنة	العمر	السنة	العمر	السنة	العمر	السنة	العمر	السنة	العمر
استراليا	١٢	١٧	١١	١٦	١٠	١٥	٦	١١	٩	١٤	٨	١٣	٨	١٣	٩	١٤	*	*	١١	١٦	١١	١٦	١١	١٦	١١	١٦
بلجيكا	١١	١٦	١١	١٦	١١	١٦	٥	١٠	٦	١١	١٠	١٥	٩	١٤	١٠	١٥	٩	١٤	١١	١٦	١١	١٦	١٢	١٧	*	*
كندا(برتش كولومبيا)	١١	١٦	١٢	١٧	١٢	١٧	٧	١٢	٩	١٤	٨	١٣	٩	١٤	١٢	١٧	١٢	١٧	١٢	١٧	١٢	١٧	١٢	١٧	١٢	١٧
كندا (اونتريو)	١٣	١٨	١٣	١٨	١٢	١٧	٨	١٣	٩	١٤	٩	١٤	١٠	١٥	١٠	١٥	١٠	١٥	١٣	١٨	١٣	١٨	١٣	١٨	١٢	١٧
انجلترا	١٢	١٧	١١	١٦	١١	١٦	٦	١١	٩	١٤	٨	١٣	٧	١٢	٨	١٣	٧	١٢	١٠	١٥	١١	١٦	١١	١٦	١٢	١٧
فينلندا	١٢	١٨	١٠	١٦	١٠	١٦	٥	١١	٨	١٤	٨	١٤	٧	١٣	٨	١٤	*	*	١١	١٧	١١	١٧	١١	١٧	١١	١٧
فرنسا	١٢	١٧	١١	١٦	١١	١٦	٥	١٠	٧	١٢	٩	١٤	٦	١١	٩	١٤	١٢	١٧	١١	١٦	١١	١٦	١٢	١٣	١١	١٦
هونج كونج	١٠	١٥	١٠	١٥	١٠	١٥	١٠	١٥	٩	١٤	٨	١٣	٨	١٣	٨	١٣	١٢	١٧	١٠	١٥	١٠	١٥	١١	١٦	١٢	١٧
المجر	*	*	١١	١٦	١١	١٦	٦	١١	٧	١٢	٨	١٣	٣	١٢	٧	١٢	١٠	١٥	١١	١٦	١١	١٦	١٢	١٧	١٠	١٥
ايرلندا	١١	١٦	١١	١٦	١١	١٦	٧	١٢	*	*	٩	١٤	٩	١٤	٩	١٤	٩	١٤	١١	١٦	١١	١٦	١٢	١٧	١١	١٦
فلسطين المحتلة	١٢	١٧	١١	١٦	١١	١٦	٨	١٣	٧	١٢	٩	١٤	١٠	١٥	٩	١٤	*	*	١١	١٦	١١	١٦	١٢	١٧	١٢	١٧
ساحل العاج	١٣	١٨	١٢	١٧	١٢	١٧	٦	١١	٧	١٢	١٠	١٥	٧	١٢	١٠	١٥	١٣	١٨	١٢	١٧	١٢	١٧	١٣	١٨	١٣	١٨
اليابان	١٠	١٥	١١	١٦	١٠	١٥	٥	١٠	٧	١٢	٩	١٤	٧	١٢	٩	١٤	٨	١٣	١١	١٦	١١	١٦	١١	١٦	١٠	١٥
لوكسمبورج	١٣	١٨	١٢	١٧	١٢	١٧	٦	١١	٩	١٤	١٠	١٥	١٠	١٥	١٠	١٥	*	*	١٢	١٧	١٢	١٧	١٣	١٨	*	*
هولندا	١٢	١٧	١٠	١٥	*	*	٧	١٢	٧	١٢	٨	١٣	٧	١٢	٨	١٣	٩	١٤	١٠	١٥	١٠	١٥	١١	١٦	*	*
نيوزلندا	١٢	١٧	١١	١٦	١٠	١٥	٦	١١	٧	١٢	٨	١٣	٨	١٣	*	*	٩	١٤	١١	١٦	١١	١٦	١١	١٦	١١	١٦
نيجيريا	١٢	١٧	١٢	١٧	١٢	١٧	٦	١١	١٠	١٥	١٠	١٥	٩	١٤	١٠	١٥	١٢	١٧	١٢	١٧	١٢	١٧	١٢	١٧	١٢	١٧
سكوتلندا	١٣	١٧	١٢	١٦	١١	١٥	٨	١٢	٩	١٣	٩	١٣	٨	١٢	٩	١٣	١٠	١٤	١٢	١٦	١٢	١٦	١٢	١٦	١٢	١٦

تابع جدول رقم (١)

اسم الدولة	ب١٤ السنة	ب١٤ العمر	ب١٥ السنة	ب١٥ العمر	ب١٦ السنة	ب١٦ العمر	ب١٧ السنة	ب١٧ العمر	ب١٨ السنة	ب١٨ العمر	ب١٩ السنة	ب١٩ العمر
السويد	١٢	١٩	١١	١٨	١١	١٨	٧	١٤	٩	١٦	٩	١٦
اسبانيا	*	*	*	*	*	*	٥	١٠	٧	١٢	٧	١٢
تايلاند	١١	١٦	١١	١٦	١١	١٦	٥	١٠	٩	١٤	٨	١٣
الولايات المتحدة الأمريكية	١٠	١٥	١٠	١٥	١٠	١٥	٥	١٠	٩	١٤	٨	١٣
المملكة العربية السعودية	١١	١٦	١٠	١٥	١٠	١٥	٦	١١	٨	١٣	٩	١٤
المتوسط الحسابي	١١,٧	١٦,٨	١١,١	١٦,٢	١٠,٩	١٦,٠	٦,١	١١,٢	٨,١	١٣,٢	٨,٧	١٣,٧
الانحراف المعياري	,٩٤	١,٠٦	,٧٩	,٨٣	,٧٥	,٨٧	١,٠١	١,٠٩	١,٠٨	١,٢٣	,٨١	,٩٦

اسم الدولة	ب٢٠ السنة	ب٢٠ العمر	ب٢١ السنة	ب٢١ العمر	ب٢٢ السنة	ب٢٢ العمر	ب٢٣ السنة	ب٢٣ العمر	ب٢٤ السنة	ب٢٤ العمر	ب٢٥ السنة	ب٢٥ العمر	ب٢٦ السنة	ب٢٦ العمر
السويد	٩	١٦	١٠	١٧	*	*	١١	١٨	١١	١٨	١١	١٨	١١	١٨
اسبانيا	٦	١١	٧	١٢	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
تايلاند	٨	١٣	٩	١٤	*	*	١١	١٦	١١	١٦	*	*	١٠	١٥
الولايات المتحدة الأمريكية	٩	١٤	٩	١٤	*	*	١٢	١٧	١٢	١٧	١٢	١٧	١٠	١٥
المملكة العربية السعودية	٧	١٢	٩	١٤	١٠	١٥	١٢	١٧	١٢	١٧	١٢	١٧	١٠	١٥
المتوسط الحسابي	٨.١	١٣,١	٩,١	١٤,١	١٠,١	١٥,١	١١,٣	١٦,٤	١١,٣	١٦,٤	١١,٨	١٦,٩	١١,٢١	١٦,٣
الانحراف المعياري	١,٢٠	١,٣٣	١,١١	١,٢٨	١,٦٧	١,٦٩	,٧٥	,٨٣	,٧٠	,٧٨	,٦٨	,٧١	٠,٨٩	,٩٨

	ب١٤	ب١٥	ب١٦	ب١٧	ب١٨	ب١٩	ب٢٠	ب٢١	ب٢٢	ب٢٣	ب٢٤	ب٢٥	ب٢٦
عدد الدول	٢١	٢٢	٢١	٢٣	٢٢	٢٣	٢٣	٢٢	١٥	٢٢	٢٢	٢١	١٩
التوزيع التكراري	٩ ثانية عشرة ٥ حادية عشرة ٣ عاشرة ٤ ثالثة عشرة	١١ حادية عشرة ٥ ثانية عشرة ٥ عاشرة ١ ثالثة عشرة	٩ حادية عشرة ٧ عاشرة ٥ ثانية عشرة	٨ سادسة ٨ خامسة ٤ سابعة ٣ ثامنة	١٠ تاسعة ٨ سابعة ٢ ثامنة ١ سادسة ١ عاشرة	١٠ ثامنة ٨ تاسعة ٤ عاشرة	٧ سابعة ٦ تاسعة ٥ ثامنة ٣ عاشرة ٢ سادسة	٩ تاسعة ٦ عاشرة ٤ ثامنة ٢ سابعة ١ ثانية عشرة	٤ عاشرة ٤ ثانية عشرة ٤ تاسعة ١ ثالثة عشرة ١ سابعة ١ ثامنة	١١ حادية عشرة ٧ ثانية عشرة ٣ عاشرة ١ ثالثة عشرة	١٢ حادية عشرة ٧ ثانية عشرة ٢ عاشرة ١ ثالثة عشرة	١٠ ثانية عشرة ٨ حادية عشرة ٣ ثالثة عاشرة	٧ ثانية عشرة ٦ حادية عشرة ٥ عاشرة ١ ثالثة عشرة

تابع جدول رقم (١)

العمر والسنة التي تقدم فيها الموضوعات الرياضية في مناهج الدول قيد الدراسة وكذلك التوزيع التكراري لتلك المتغيرين والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل منهما

اسم الدولة	ب٢٧ السنة	ب٢٧ العمر	ب٢٨ السنة	ب٢٨ العمر	ب٢٩ السنة	ب٢٩ العمر	ب٣٠ السنة	ب٣٠ العمر	ب٣١ السنة	ب٣١ العمر	ب٣٢ السنة	ب٣٢ العمر	ب٣٣ السنة	ب٣٣ العمر
استراليا	١١	١٦	١١	١٦	١١	١٦	٩	١٤	١١	١٦	١١	١٦	١١	١٦
بلجيكا	١٠	١٥	٩	١٤	١١	١٦	١٠	١٥	١١	١٦	١١	١٦	١٢	١٧
كندا (برتش كولومبيا)	١٢	١٧	١٢	١٧	١٢	١٧	١١	١٦	١٢	١٧	١٢	١٧	١٢	١٧
كندا (اونتريو)	١٣	١٨	١٠	١٥	١٣	١٨	١٠	١٥	١٣	١٨	١١	١٦	٨	١٣
انجلترا	١١	١٦	١٢	١٧	١٢	١٧	١١	١٦	١١	١٦	١٢	١٧	٩	١٤
فينلندا	١٠	١٦	١٠	١٦	١٢	١٨	١٠	١٦	١٠	١٦	١٠	١٦	١٢	١٨
فرنسا	١٠	١٥	٨	١٣	١١	١٦	٩	١٤	١١	١٦	١٢	١٧	١١	١٦
هونج كونج	١١	١٦	١٢	١٧	١٣	١٨	٩	١٤	١١	١٦	١١	١٦	١٠	١٥
المجر	٩	١٤	٩	١٤	١٠	١٥	١١	١٦	١١	١٦	١٠	١٥	٦	١١
ايرلندا	١٢	١٧	٨	١٣	*	*	١٠	١٥	١١	١٦	١٢	١٧	١٢	١٧
فلسطين المحتلة	*	*	*	*	١١	١٦	١٢	١٧	١٢	١٧	*	*	١٢	١٧
ساحل العاج	٩	١٤	٨	١٣	١١	١٦	١٠	١٥	١١	١٦	١٣	١٨	١٢	١٧
اليابان	١١	١٦	*	*	*	*	٨	١٣	١٠	١٥	١٠	١٥	١٠	١٥
لوكسمبورج	١١	١٦	٩	١٤	١١	١٦	١٠	١٥	١١	١٦	١٢	١٧	١٢	١٧
هولندا	*	*	*	*	*	*	٩	١٤	١٠	١٥	١٠	١٥	١٠	١٥
نيوزلندا	١٢	١٧	*	*	*	*	٩	١٤	١١	١٦	١١	١٦	١١	١٦
نيجيريا	١٠	١٥	١٢	١٧	١٢	١٧	١٠	١٥	١١	١٦	١٢	١٧	١١	١٦
سكوتلندا	١٠	١٤	*	*	*	*	١١	١٥	١٢	١٦	١٢	١٦	١٣	١٧

اسم الدولة	ب٣٤ السنة	ب٣٤ العمر	ب٣٥ السنة	ب٣٥ العمر	ب٣٦ السنة	ب٣٦ العمر	ب٣٧ السنة	ب٣٧ العمر	ب٣٨ السنة	ب٣٨ العمر	ب٣٩ السنة	ب٣٩ العمر
استراليا	١١	١٦	٨	١٣	١٠	١٥	١١	١٦	٧	١٢	١١	١٦
بلجيكا	١٢	١٧	٨	١٣	١٠	١٥	١١	١٦	٨	١٣	*	*
كندا (برتش كولومبيا)	١٢	١٧	٨	١٣	١١	١٦	١١	١٦	٦	١١	*	*
كندا (اونتريو)	٨	١٣	٩	١٤	١٠	١٥	١١	١٦	٧	١٢	*	*
انجلترا	١١	١٦	٧	١٢	٩	١٤	١١	١٦	٧	١٢	١١	١٦
فينلندا	١٢	١٨	٧	١٣	١٠	١٦	١٠	١٦	٩	١٥	١٢	١٨
فرنسا	١١	١٦	٨	١٣	٩	١٤	٧	١٢	٧	١٢	*	*
هونج كونج	١١	١٦	١٠	١٥	١٠	١٥	١١	١٦	٦	١١	١٣	١٨
المجر	٧	١٢	٥	١٠	٧	١٢	٧	١٢	٦	١١	*	*
ايرلندا	١٢	١٧	٨	١٣	١١	١٦	٩	١٤	٦	١١	١٢	١٧
فلسطين المحتلة	١٢	١٧	١٢	١٧	١٠	١٥	٨	١٣	*	*	*	*
ساحل العاج	١٢	١٧	٩	١٤	١٠	١٥	١٠	١٥	٩	١٤	١٣	١٨
اليابان	١٠	١٥	٨	١٣	١٠	١٥	١٠	١٥	٧	١٢	*	*
لوكسمبورج	١٢	١٧	٧	١٢	١٠	١٥	١٠	١٥	٨	١٣	*	*
هولندا	١١	١٦	٨	١٣	١٠	١٥	١٠	١٥	٧	١٢	*	*
نيوزلندا	١١	١٦	٨	١٣	١٠	١٥	١٠	١٥	٦	١١	١٢	١٧
نيجيريا	١١	١٦	٨	١٣	١٠	١٥	١١	٦	٦	١١	١٢	١٧
سكوتلندا	١٣	١٧	٨	١٢	١١	١٥	١٠	١٤	٧	١١	١٣	١٧

تابع جدول رقم (١)

اسم الدولة	ب٢٧ السنة	ب٢٧ العمر	ب٢٨ السنة	ب٢٨ العمر	ب٢٩ السنة	ب٢٩ العمر	ب٣٠ السنة	ب٣٠ العمر	ب٣١ السنة	ب٣١ العمر	ب٣٢ السنة	ب٣٢ العمر	ب٣٣ السنة	ب٣٣ العمر
السويد	١٠	١٧	*	*	*	*	١٠	١٧	*	*	١٠	١٧	١٢	١٩
اسبانيا	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	٨	١٣	*	*
تايلاند	١١	١٦	١٠	١٥	*	*	١٠	١٥	١٠	١٥	٩	١٤	١٢	١٧
الولايات المتحدة الأمريكية	١١	١٦	١٠	١٥	٩	١٤	٨	١٣	١٠	١٥	١٠	١٥	١٠	١٥
المملكة العربية السعودية	١١	١٦	١٠	١٥	١١	١٦	١٠	١٥	٩	١٤	*	*	١١	١٦
المتوسط الحسابي	١٠,٨	١٥,٩	١٠,٠	١٥,١	١١,٣	١٦,٤	٩,٨	١٥,٠	١١,١	١٥,٩	١٠,٩	١٦,٠	١٠,٩	١٦,٠
الانحراف المعياري	,٩٩	١,٠٦	١,٤١	١,٤٣	١,٠١	١,٠٨	,٩٧	١,٠٧	,٨٢	,٨١	١,١٩	١,١٥	١,٥٨	١,٦٩
عدد الدول	٢٠		١٦		١٥		٢٢		٢١		٢١		٢٢	
التوزيع التكراري	٨ حادية عشرة ٦ عاشرة ٣ ثانية عشرة ٢ تاسعة ١ ثالثة عشرة		٥ عاشرة ٤ ثانية عشرة ٣ تاسعة ٣ ثامنة ١ حادية عشرة		٧ حادية عشرة ٤ ثانية عشرة ٢ ثالثة عشرة ١ عاشرة ١ تاسعة		١٠ عاشرة ٤ حادية عشرة ٥ تاسعة ٢ ثامنة ١ ثانية عشرة		١١ حادية عشرة ٥ عاشرة ٣ ثانية عشرة ١ ثالثة عشرة ١ تاسعة ١ ثامنة		٧ ثانية عشرة ٦ عاشرة ٥ حادية عشرة ١ ثالثة عشرة ١ تاسعة ١ ثامنة ١ سادسة		٩ ثانية عشرة ٥ حادية عشرة ٤ عاشرة ١ ثالثة عشرة ١ تاسعة ١ سابعة	

اسم الدولة	ب٣٤ السنة	ب٣٤ العمر	ب٣٥ السنة	ب٣٥ العمر	ب٣٦ السنة	ب٣٦ العمر	ب٣٧ السنة	ب٣٧ العمر	ب٣٨ السنة	ب٣٨ العمر	ب٣٩ السنة	ب٣٩ العمر
السويد	١٢	١٩	١٠	١٧	*	*	١١	١٨	*	*	١٢	١٩
اسبانيا	*	*	*	*	*	*	*	*	٨	١٣	*	*
تايلاند	١٢	١٧	٨	١٣	*	*	١٠	١٥	٧	١٢	*	*
الولايات المتحدة الأمريكية	١١	١٦	٨	١٣	١٠	١٥	١٠	١٥	٧	١٢	*	*
المملكة العربية السعودية	*	*	٨	١٣	٩	١٤	*	*	٨	١٣	*	*
المتوسط الحسابي	١١,٤	١٦,٥	٨,٠	١٣,٠	٩,٩	١٤,٩	١٠,٠	١٥,٠	٧,١	١٢,١	١٢,١	١٧,٣
الانحراف المعياري	١,٢١	١,٣٣	١,٠٢	١,٢٦	,٨٥	,٨٥	١,٢١	١,٤٠	,٩٢	١,٠٦	,٧٠	,٩٠
عدد الدول	٢١		٢٢		٢٠		٢١		٢١		١٠	
التوزيع التكراري	٩ ثانية عشرة ٨ حادية عشرة ١ ثالثة عشرة ١ ثامنة ١ عاشرة ١ سابعة		١٣ ثامنة ٣ سابعة ٢ تاسعة ٢ عاشرة ١ ثانية عشرة ١ خامسة		١٣ عاشرة ٣ حادية عشرة ٣ تاسعة ١ سابعة		٩ عاشرة ٨ حادية عشرة ٢ سابعة ١ ثامنة ١ تاسعة		٩ سابعة ٦ سادسة ٤ ثامنة ٢ تاسعة		٥ ثانية عشرة ٣ ثالثة عشرة ٢ حادية عشرة	

وتتفرع تلك المجموعة عن الجمعية الدولية لتقويم التحصيل العلمي (IEA) والمتمركزة في ألمانيا الغربية ومدة دراستها ست سنوات بدأت عام ١٩٧٦م.

البحوث السابقة في هذا المجال

في عام ١٩٥٩م قامت المجموعة الاقتصادية للدول الأوروبية بتصميم عدة أدوات لبحث وتقويم مناهج الرياضيات بدول المجموعة وقد خصصت إحداها لقياس المراحل الدراسية التي تقدم فيها المفاهيم الرياضية في مناهج الدول المشاركة[٦].

وقد احتوت تلك الأداة على ٤٠ فقرة لقياس العمر والمرحلة التي تقدم بها المفاهيم الأساسية في الرياضيات في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية وتمثل كل فقرة مفهوما رياضيا معينا تشمله عادة مناهج رياضيات تلك المراحل، وقد طبقت تلك الأداة ١٨ دولة أوروبية بالإضافة إلى الولايات المتحدة الأمريكية وكندا (انظر الجدول رقم١). ثم عقد مؤتمر بمدينة ريمونت بفرنسا عام ١٩٥٩م وأصدر تقريرا عرف باسم «طريقة التفكير الجديدة في المناهج الدراسية للرياضيات»[٧]. وفي عام ١٩٧٩ أي بعد عشرين عاما من مؤتمر ريمونت، قامت «مجموعة الدراسة الدولية الثانية للرياضيات» بإعادة تقويم وتمحيص تلك الأداة حيث أضافت إليها إحدى عشرة فقرة جديدة تمثل ما استجد من موضوعات في مناهج الرياضيات أثناء تلك الفترة وذلك بناء على استبيان وزعته اللجنة على الدول المشاركة في الدراسة لحصر الموضوعات الرئيسة لمناهج الرياضيات في تلك الدول وقد أصبحت الأداة الجديدة تضم ٥١ فقرة تمثل كل منها موضوعًا رياضيا رئيسا في مناهج الاثنتين وعشرين دولة المشاركة في الدراسة والتي طبقت الأداة الجديدة بعد إعادة تصميمها، وكان من بين تلك الدول مجموعة من الدول المشاركة في مؤتمر ريمونت. ثم شكلت لجنة مصغرة لتحليل نتائج تطبيق الأداة الجديدة وفحص المؤشرات التي أمكن قراءتها، وبناء على تلك النتائج فقد تمت مقارنة العمر والمرحلة التي تقدم فيها المناهج الدولية للمفاهيم الأساسية في الرياضيات وكذلك تحليل التغير الذي

حصل على مناهج الدول التي شاركت في تطبيق الأداتين (الأولى عام ١٩٥٩م والثانية عام ١٩٧٩م) وقد قدم تقرير يشتمل على تحليل نتائج تلك الدراسة لمؤتمر عقد بمدينة بنيفليد بألمانيا الغربية عام ١٩٨٠م، تم نشر التقرير في كتاب أصدره المؤتمر(٨).

وقد اشتملت الأداة أيضا على معيار لحصر الموضوعات المتقدمة في الرياضيات والتي تعتبر ذات مستوى جامعي وتعتمد بعض المناهج على تقديمها في المراحل الثانوية(٩).

واستخدام هذه الأداة من قبل مجموعتين دوليتين مختصتين بتقويم مناهج الرياضيات تضفي عليها الصفة الدولية وتزيد من درجة الاعتماد عليها. إلا أنها في الوقت الحاضر عاجزة عن حصر جميع الموضوعات والتي قد تحتويها مناهج المملكة ولاتحتويها مناهج الدول قيد الدراسة.

تطبيق الأداة على مناهج المملكة العربية السعودية

قام اثنان من المحكمين ممن لهم خبرة في تقويم ومراجعة مناهج الرياضيات في المملكة العربية السعودية بعملية حصر للموضوعات الرياضية المعروضة في الكتب الدراسية لجميع المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية بمدارس المملكة والمعتمدة من قبل وزارة المعارف عام ١٤٠٣هـ الموافق عام ١٩٨٣م، وتمثل تلك الكتب محتويات مناهج ما يسمى «بالرياضيات الحديثة» والتي صممتها ونفذتها وزارة المعارف خلال السنوات الخمس الأخيرة بما في ذلك منهج المرحلة الثانوية والذي سوف يكتمل تطبيقة عام ١٤٠٤هـ، ومن تلك الكتب تم تعيين المرحلة التي يظهر فيها الموضوع الرياضي التي نصت عليه كل فقرة من فقرات أداة الدراسة. وقد تم اعتبار ظهور الموضوع لأول مرة في الكتب الدراسية كمؤشر لفترة تقديمه بصورة مباشرة لطلاب صف معين صمم له الكتاب. وقد وجد أن هناك تطابقا بين المنهج المعتمد والذي صمم الكتاب على أساسه وبين المنهج المنفذ والذي يقوم المدرسون بتقديمه. ولتقدير العمر المقابل لكل

سنة دراسية فقد اعتمد على أنظمة وزارة المعارف والتي وجد أنها تتفق مع أنظمة معظم الدول المشاركة وهو أن هناك فارقا عدديا بين العمر والسنة الدراسية للتلاميذ مقداره خمس سنوات . أي السنة الابتدائية الأولى في تلك الدول ومن بينها المملكة تبدأ في سن السادسة، وهكذا بالنسبة للسنوات والأعمار التي تلي ذلك.

أما فيما يتعلق بحصر المقررات ذات المستوى الجامعي والتي تقدم في المرحلة الثانوية فقد تم البحث عنها في المناهج والكتب الدراسية لجميع المراحل بمدارس المملكة ووجد أن بعضا منها تقدم كموضوعات في مقررات الرياضيات المتكاملة ولا تقدم كمقررات منفصلة فنظرية الرمز وفراغ المتجهات موضوعان يقدمان ضمن منهج السنة الثانية الثانوية وقد أشير إلى ذلك في خانة الملاحظات في الجدول رقم (٧).

طريقة الجدولة وحساب النتائج

١) تم الحصول على المعلومات عن الدول المشاركة في الدراسة الدولية الثانية للرياضيات في تقرير كتبه الدكتور جيمس هريستين ونشر في كتاب أصدره معهد علوم الرياضيات في جامعة بيلفيلد بألمانيا الغربية[١٠].

٢) تمت جدولة النتائج بطريقة مشابهة لما ورد في التقرير المذكور أعلاه بعد إضافة المملكة العربية السعودية وذلك بمزاوجة كل فقرة من فقرات أداة الدراسة مع السنة الدراسية وعمر الطفل الذي يقدم عنده المفهوم وذلك لكل دولة من الدول قيد الدراسة (انظر الجدول رقم١).

٣) تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من العمر والمرحلة الدراسية اللذين يقدم عندهما المفهوم لكل فقرة من الفقرات الدراسية وذلك بالدول قيد الدراسة كافة بعد إضافة المملكة العربية السعودية.

٤) تم عمل توزيع تكراري لتعيين السنة والعمر اللذين يقدم عندهما المفهوم لجميع الدول قيد الدراسة بما في ذلك المملكة العربية السعودية.

٥) بالنسبة للمسائل التي لم ترد في مناهج الدول التي تمت دراستها ومن بينها المملكة فقد تم وضع إشارة * أمام المسألة التي لم ترد في المنهج.

٦) بالنسبة للمقررات الدراسية ذات المستوى الجامعي فقد استخدمت الإشارة (+) للدلالة على وجود الموضوع في المنهج والإشارة (.) للدلالة على عدم وجود الموضوع في المنهج.

تحليل النتائج

لقد أشرنا فيما سبق إلى أن هدف هذه الدراسة هو محاولة للتعرف على الموضوعات التي تختلف أو تتفق فترة تقديمها في مناهج الرياضيات بالمملكة العربية السعودية مع فترة تقديمها في المناهج الدولية ومعرفة مدى هذا الاختلاف. وتحقيقا لهذه الغاية فقد تم حصر وتصنيف الموضوعات التي تمت دراستها كما يلي:

١ ـ الموضوعات التي تقدمها مناهج المملكة بصورة مبكرة عن مناهج الدول الأخرى وقد تم الحكم على ذلك من زاويتين إحداهما المتوسط الحسابي للأعمار أي عندما تقل فترة تقديم الموضوع في مناهج المملكة عن متوسط فترة تقديمه في مناهج الدول الأخرى، ومن ناحية التوزيع التكراري أي عندما تقل فترة تقديمه بمناهج المملكة عن فترة تقديمه في مناهج أكثرية الدول قيد الدراسة وقد تم حصرها في الجدول رقم (٢).

٢ ـ الموضوعات التي تتفق فترة تقديمها بمناهج المملكة مع فترة تقديمها بمناهج الدول الأخرى وقد حكم على ذلك أيضا باستخدام معياري المتوسط الحسابي والتوزيع

التكراري، أي عندما تقترب فترة تقديم الموضوع من المتوسط الحسابي لفترة تقديمه بالدول الأخرى وفي فترة تقديمه بمناهج أكثرية الدول قيد الدراسة. وتم حصر تلك الموضوعات في الجدول رقم (٣).

٣ ـ الموضوعات التي تقدمها مناهج المملكة بصورة متأخرة عن مناهج الدول الأخرى وقد تم النظر إلى ذلك أيضا من ناحية المتوسط الحسابي أي عندما تزيد فترة تقديم الموضوع بمناهج المملكة عن المتوسط الحسابي لفترة تقديمه بمناهج الدول الأخرى ومن ناحية التوزيع التكراري عندما تزيد فترة تقديمه بمناهج المملكة عن فترة تقديمه بمناهج أكثرية الدول قيد الدراسة وقد تم حصر تلك الموضوعات في الجدول رقم (٤).

٤ ـ موضوعات يصعب مقارنة فترة تقديمها من الناحية الزمنية بين مناهج المملكة العربية السعودية ومناهج الدول الأخرى قيد الدراسة وذلك إما لأن فترة تقديمها تختلف عن المتوسط الحسابي لفترة تقديمها في مناهج الدول الأخرى وفي نفس الوقت تتفق تلك الفترة مع ما تتخذه مناهج أكثرية الدول، أو أن تلك الفترة تقترب من المتوسط الحسابي لفترات الدول الأخرى وفي نفس الوقت تختلف مع ما تتبعه أكثرية الدول قيد الدراسة. وقد تم حصر تلك الموضوعات في الجدول رقم (٥).

٥ ـ الموضوعات التي وردت في مناهج الدول الأخرى ولم ترد في مناهج المملكة وقد تم حصرها في الجدول رقم (٦).

وقد دعت الضرورة إلى استخدام مبدأ التقريب للمتوسط الحسابي حيث اعتبر زيادة أو نقص ٥ , ٠ في المتوسط الحسابي للسنة الدراسية فقط دليلا على وجود الفرق، إما بالزيادة أو بالنقصان؛ وأما ما قل عن ٥ , ٠ فلم يعتبر مؤشرا لوجود الفرق.

٦ ـ الموضوعات ذات المستوى الجامعي والتي تقدم في منهج المرحلتين المتوسطة والثانوية تم حصرها في الجدول رقم (٧).

جدول رقم (٢)

الموضوعات الرياضية التي تقدمها مناهج المملكة بصورة مبكرة عن مناهج الدول الأخرى (ثم الحكم بعد ذلك من زاويتين : ١ - المتوسط الحسابي و ٢ - التوزيع التكراري)

رقم المسألة	الموضوع الذي تمثله المسألة	عدد الدول التي تمت دراستها وتقدم المسألة	المتوسط الحسابي للسنة التي تقدم بها المسألة بهذه الدول	الانحراف المعياري للمتوسط الحسابي	السنة التي تقدم بها المسألة بمناهج المملكة	التوزيع التكراري للسنة الدراسية التي تقدم بها مناهج الدول الأخرى هذه المسألة										
						عدد الدول	السنة	عدد الدول	السنة	عدد الدول	السنة	عدد الدول	السنة	عدد الدول	السنة	
أ٤	جمع الأعداد الكسرية العشرية (مطولة)	٢٣	٥,٠	,٨٢	٤	١٠	خامسة	٧	رابعة	٥	سادسة	١	سابعة			
أ٥	جمع الأعداد الكسرية الاعتيادية	٢٣	٥,٧	١,٢٠	٥	٨	سادسة	٨	خامسة	٣	رابعة	٢	سابعة	٢	أخرى	(٧ دول + المملكة) تقدم المفهوم بالسنة الخامسة
أ٦	ضرب الأعداد الصحيحة(مطول من ٣ أرقام)	٢٣	٤٩	٠,٨٥	٤	٩	خامسة	٩	رابعة	٤	سادسة	١	سابعة			
أ٧	قسمة الأعداد الكسرية الاعتيادية	٢٣	٦,٤	١,٠١	٥	١٣	سادسة	٣	سابعة	٣	ثامنة	٣	خامسة	١	تاسعة	
أ٨	قسمة الأعداد الكسرية العشرية	٢٣	٦,٠	٠,٨١	٥	١١	سادسة	٦	سابعة	٥	خامسة	١	رابعة			
أ٩	ضرب الأعداد الصحيحة عقليا (ثلاثة أرقام في الرقم)	٢٠	٥,٤	١,٤٦	٤	٥	سابعة	٥	رابعة	٤	خامسة	٣	سادسة	٣	أخرى	(٤ دول+المملكة) تقدم المفهوم بالسنة الرابعة
أ١٠	حساب النسبة المئوية	٢٣	٦,٨	١,١٤	٦	١٠	سابعة	٤	سادسة	٤	خامسة	٣	ثامنة	٢	تاسعة	
ب٢	معادلات درجة أولى بمجهول واحد(حل)	٢٣	٧,٦	٠,٩٦	٧	١٠	ثامنة	٧	سابعة	٤	تاسعة	١	خامسة	١	سادسة	
ب٣	معادلات درجة ثانية بمجهول واحد(حل)	٢٣	٩,٥	٠,٩٣	٩	٩	عاشرة	٧	تاسعة	٤	ثامنة	٣	حادية عشر			
ب٦	جذور المعادلات من الدرجة الثانية(حل)	٢٠	١٠,٥	٠,٩٥	٩	٨	عاشرة	٦	حادية عشر	٣	تاسعة	٢	ثانية عشرة	١	سابعة	
ب٨	برهنة نظرية في المجموعات (مستوى متقدم)	١٦	١٠,١	١,٨٩	٧	٥	ثانية عشرة	٢	ثانية عشرة	٣	ثامنة	١	سابعة	٢	أخرى	
ب٩	الرسم البياني للمعادلات الخطية	٢٣	٨,١	١,١٤	٧	٨	ثامنة	٥	سابعة	٥	تاسعة	٣	عاشرة	٢	سادسة	
ب١٠	الرسم البياني للمعادلات غير الخطية	٢٠	١٠,٩	٠,٨٣	١٠	٩	حادية عشرة	٧	عاشرة	٣	ثانية عشرة	١	ثالثة عشرة			
ب١٣	برهان عن طريق الاستنتاج الرياضي (نظرية الأعداد)	١٧	١١,٧	٠,٨٢	١١	٧	ثانية عشرة	٦	حادية عشرة	٣	ثالثة عشرة	١	عاشرة			
ب١٤	الأعداد المركبة وإجراء العمليات عليها	٢١	١١,٧	٠,٩٤	١١	٩	ثانية عشرة	٥	حادية عشرة	٤	ثالثة عشرة	٣	عاشرة			
ب١٥	برهنة قوانين في حساب المثلثات	٢٢	١١,١	٠,٧٩	١٠	١١	حادية عشرة	٥	ثانية عشرة	٥	عاشرة	١	ثالثة عشرة			
ب١٦	استنتاج وبرهنة قوانين في حساب المثلثات	٢١	١٠,٩	٠,٧٩	١٠	٩	حادية عشرة	٧	عاشرة	٥	ثانية عشرة					
ب٢٦	القياس الدائري للزاوية (حساب فترات)	١٩	١١,٢	٠,٨٩	١٠	٧	ثانية عشرة	٦	حادية عشرة	٥	عاشرة	١	ثالثة عشرة			
ب٣١	هندسة تحليلية (معادلة الدائرة)	٢١	١١,٠	٠,٨٢	٩	١١	حادية عشرة	٥	عاشرة	٣	ثانية عشرة	١	ثالثة عشرة	١	تاسعة	
ب٣٦	نظم المتباينات (حل المتراجحات)	٢٠	٩,٩	٠,٨٥	٩	١٣	عاشرة	٣	حادية عشرة	٣	تاسعة	١	سابعة			

جدول رقم (٣)

الموضوعات الرياضية والتي تقدم بصورة مناسبة من ناحية السن الدراسية للطلاب مقارنة بمناهج ٢٣ دولة أخرى تمت دراستها
(ثم الحكم من زاويتين: ١ ـ المتوسط الحسابي و ٢ ـ التوزيع التكراري)

رقم المسألة	الموضوع الرياضي الذي تمثله المسألة	عدد الدول التي تقدم من بين الدول التي تمت دراستها وتقدم المسألة	المتوسط الحسابي للسنة التي تقدم بها المسألة بهذه الدول	الانحراف المعياري للمتوسط الحسابي	السنة التي تقدم بها المسألة بمناهج المملكة	التوزيع التكراري للسنة الدراسية التي تقدم بها مناهج الدول الأخرى هذه المسألة: عدد الدول	السنة	عدد الدول	السنة	عدد الدول	السنة	عدد الدول	السنة	عدد الدول	السنة	
١أ	جمع الأعداد الصحيحة من رقمين مع الحمل	٢٣	٢,١	٢,٥١	٢	١٧	ثانية	٤	ثالثة	٢	أولى					
٢أ	جمع الأعداد الصحيحة من أربعة أرقام مع الحمل	٢٣	٢,٨	٠,٦٥	٣	١٣	ثالثة	٧	ثانية	٣	رابعة					
٣أ	جدول الضرب لغاية ١٠×١٠ أو أكثر	٢٣	٣,١	,٧٦	٣	١٣٠	ثالثة	٥	رابعة	٤	ثانية	١	خامسة			
١٢أ	إيجاد الجذر التربيعي (تقريب)	٢٢	٨,٩	,٨٤	٩	٩	تاسعة	٨	ثامنة	٣	سابعة	١	عاشرة			
١ب	خواص العمليات في الأعداد الصحيحة ضرب الآحاد	٢٣	٧,٢	,٧٨	٧	١١	سابعة	٧	ثامنة	٤	سادسة	١	تاسعة			
٤ب	حل المعادلات الآنية بمجهولين من الدرجة الأولى	٢٣	٨,٧	١,١٥	٩	١٢	تاسعة	٥	عاشرة	٣	ثامنة	٢	سابعة	١	خامسة	
١٢ب	فك الأقواس (نظرية ذات الحدين)	٢٢	١١,٣	٠,٩٢	١١	١٠	حادية عشرة	٧	ثانية عشرة	٢	ثالثة عشرة	٢	عاشرة	١	تاسعة	
١٧ب	مساحات الأشكال (إيجاد مساحة مثلث)	٢٣	٦,١	٦,٠١	٦	٨	سادسة	٨	خامسة	٤	سابعة	٣	ثامنة			(٨ دول + المملكة) تقدم المفهوم في السنة السادسة
٢١ب	نص وبرهنة نظرية فيثاغورس	٢٢	٩,١	١,١١	٩	٩	تاسعة	٦	عاشرة	٤	ثامنة	٢	سابعة	١	ثانية عشرة	
٢٢ب	إيجاد مركز الدوران (تحويلات هندسية)	١٥	١٠,١	١,٦٧	١٠	٤	عاشرة	٤	ثانية عشرة	٤	تاسعة	٣	أخرى			(٣ دول + المملكة) تقدم المفهوم في السنة العاشرة
٢٥ب	إيجاد تكامل دالة	٢١	١١,٨	,٦٨	١٢	١٠	ثانية عشرة	٨	حادية عشرة	٣	ثالثة عشرة					
٢٧ب	عمليات على المتجهات (جمع وضرب داخلي)	٢٠	١٠,٨	٠,٩٩	١١	٨	حادية عشرة	٦	عاشرة	٣	ثانية عشرة	٢	تاسعة	١	ثالثة عشرة	
٢٨ب	خواص الأعداد الحقيقية (ضرب الإشارات)	١٦	١٠,٠	١,٤١	١٠	٥	عاشرة	٤	ثانية عشرة	٣	تاسعة	٣	ثامنة	١	حادية عشرة	
٢٩ب	المستقيم والمستوى	١٥	١١,٣	١,٠١	١١	٧	حادية عشرة	٤	ثانية عشرة	٢	ثالثة عشرة	١	عاشرة	١	تاسعة	
٣٠ب	معادلة المستقيم من نقطتين معلومتين	٢٢	٩,٨	,٩٧	١٠	١٠	عاشرة	٤	حادية عشرة	٥	تاسعة	٢	ثامنة	١	ثانية عشرة	
٣٥ب	حل المتراجحات (من الدرجة الأولى بمجهول واحد)	٢٢	٨,٠	١,٠٢	٨	١٣	ثامنة	٣	سابعة	٢	تاسعة	٢	عاشرة	٢	أخرى	

جدول رقم (٤)

الموضوعات الرياضية التي تقدمها مناهج المملكة بصورة متأخرة عن مناهج الدول الأخرى (من ناحيتين : ١ ـ المتوسط الحسابي و ٢ ـ التوزيع التكراري)

رقم المسألة	الموضوع الرياضي الذي تمثله المسألة	عدد الدول التي تقدم المفهوم من بين الدول التي تمت دراستها	المتوسط الحسابي للسنة التي تقدم بها المسألة بهذه الدول	الانحراف المعياري للمتوسط الحسابي	السنة التي تقدم بها المسألة بمناهج المملكة	التوزيع التكراري للسنة الدراسية التي تقدم بها مناهج الدول الأخرى هذه المسألة										
						عدد الدول	السنة	عدد الدول	السنة	عدد الدول	السنة	عدد الدول	السنة	عدد الدول	السنة	
ب٢٣	إيجاد تفاضل دالة	٢٢	١١,٣	٠,٧٥	١٢	١١	حادية عشرة	٧	ثانية عشرة	٣	عاشرة	١	ثالثة عشرة			
ب٢٤	إيجاد النهايات الكبرى والصغرى (لدالة التفاضل)	٢٢	١١,٣	٠,٧٠	١٢	١٢	حادية عشرة	٧	ثانية عشرة	٢	عاشرة	١	ثالثة عشرة			
ب٣٨	إيجاد القاسم المشترك الأعلى (لأعداد كبيرة)	٢١	٧,١	٠,٩٢	٨	٩	سابعة	٦	سادسة	٤	ثامنة	٢	تاسعة			

جدول رقم (٥)

الموضوعات الرياضية والتي يصعب الحكم على فترة تقديمها من الناحية الزمنية بمناهج المملكة بمناهج الدول الأخرى قيد الدراسة

رقم المسألة	الموضوع الرياضي الذي تمثله المسألة	عدد الدول التي تمت مقارنتها وتقدم الموضوع بمناهجها	المتوسط الحسابي للسنة التي تقدم بها المسألة بهذه الدول	الانحراف المعياري للمتوسط الحسابي	السنة التي تقدم بها المسألة بمناهج المملكة	التوزيع التكراري للسنة الدراسية التي تقدم بها مناهج الدول الأخرى هذه المسألة										
						عدد الدول	السنة	عدد الدول	السنة	عدد الدول	السنة	عدد الدول	السنة	عدد الدول	السنة	
أ١١	قسمة الأسس (للأعداد الصحيحة)	٢٢	٧,٨	٠,٨٩	٧	٨	سابعة	٧	ثامنة	٦	تاسعة	١	سادسة			تتفق المملكة مع رأي الأغلبية وتختلف عن المتوسط الحسابي والانحراف المعياري كبير.
ب٥	تطبيق نظم المعادلات (مسائل تغطية)	٢١	٨,٩	١,٥٤	٩	٧	عاشرة	٦	تاسعة	٢	حادية عشرة	٢	ثامنة	٤	أخرى	تقترب المملكة من المتوسط الحسابي ولكنها تخالف رأي الأغلبية
ب١١	العمليات على الدوال والمشتقات	٢١	١٠,١	١,٠	١٠	٧	تاسعة	٦	عاشرة	٦	حادية عشرة	١	ثامنة	١	ثانية عشرة	= = =
ب١٨	المساحات والحجوم (حجم الهرم)	٢٢	٨,١	١,٠٨	٨	١٠	تاسعة	٨	سابعة	٢	ثامنة	١	سادسة	١	عاشرة	= = =
ب١٩	تطبيق في حساب المثلثات (حساب أضلاع)	٢٣	٨,٧	٠,٨١	٩	١٠	ثامنة	٨	تاسعة	٤	عاشرة	٠		٠		= = =
ب٢٠	برهان هندسي (مثلث متساوي الساقين)	٢٣	٨,١	١,٢٠	٧	٧	سابعة	٦	تاسعة	٥	ثامنة	٣	عاشرة	٢	سادسة	تتفق المملكة مع رأي الأغلبية وتختلف عن المتوسط الحسابي.
ب٣٣	نظرية الاحتمالات (توافيق وتباديل)	٢٢	١٠,٩	١,٥٨	١١	٩	ثانية عشرة	٥	حادية عشرة	٤	عاشرة	١	ثالثة عشرة	٣	أخرى	تقترب المملكة من المتوسط الحسابي ولكنها تخالف رأي الأغلبية.

جدول رقم (٦)

بعض المسائل التي وردت في المناهج الدولية ولم ترد في مناهج المملكة العربية السعودية

رقم المسألة	المفهوم الرياضي الذي تمثله المسألة	عدد الدول التي تقدم المفهوم من بين الدول التي تمت دراستها	المتوسط الحسابي للسنة التي تقدم بها المسألة بهذه الدول	الانحراف المعياري للمتوسط الحسابي	هل تقدم مناهج المملكة	التوزيع التكراري للسنة الدراسية التي تقدم بها المسألة في مناهج الدول هذه المسألة										
						عدد	السنة الدول	عدد	السنة الدول	عدد	السنة الدول	عدد	السنة الدول	عدد	السنة الدول	
ب٧	نظام عددي آخر غير العشري المتبع	١٤	٦,٦	١,٨٧	لا	٦	سابعة	٣	ثامنة	٥	أخرى	(لكل دولة نسبة)				الانحراف المعياري كبير
ب٣٢	إيجاد جذور المعادلة $٣س^{٥} - ٧س^{٢} = ٠$	٢١	١٠,٩	١,١٩	لا	٧	ثانية عشرة	٦	عاشرة	٥	حادية عشرة	٣	أخرى			= = =
ب٣٤	نظرية الاحتمالات (إيجاد تباديل رقم من ٦ خانات)	٢١	١١,٤	١,٢١	لا	٩	ثانية عشرة	٨	حادية عشرة	٤	أخرى					= = =
ب٣٧	تمثيل القيمة المطلقة بيانيا على خط الأعداد	٢١	١٠,٠	١,٢١	لا	٩	عاشرة	٨	حادية عشرة	٢	سابعة	٢	أخرى			= = =
ب٣٩	إيجاد احتمال وقوع حدث إذا عرف التوزيع والانحراف المعياري	١٠	٢١,١	٠,٧٠	لا	٥	ثانية عشرة	٣	ثالثة عشرة	٢	حادية عشرة					

جدول رقم (٧)

الموضوعات ذات المستوى الجامعي والتي تعمد إلى تقديمها بعض المناهج الدولية في المرحلة الثانوية

	استراليا	بلجيكا	كندا (برتش كولمبيا)	كندا (اونتريو)	إنجلترا	فنلندا	فرنسا	هونج كونج	المجر	ايرلندا	فلسطين المحتلة	ساحل العاج	اليابان	لوكسمبورج	هولندا	نيوزلندا	نيجيريا	سكوتلندا	اسبانيا	السويد	تايلاند	الولايات المتحدة الأمريكية	المملكة العربية السعودية	المجموع	
نظرية الرمز	.	+	.	+	+	+	+	+	.	+	.	+	+	+	.	+	.	+	.	.	.	.	+	١٣	
الحلقات والحقول	.	+	.	+	.	.	+	.	.	.	.	+	.	+	.	+	.	.	.	.	.	+	.	٧	
فراغ المتجهات	.	+	+	+	.	.	+	+	.	+	.	+	.	+	+	.	.	.	.	.	.	+	+	١١	
المصفوفات	+	+	+	+	+	+	+	+	.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	.	.	+	+	+	١٩	
علم المنطق	.	+	.	+	.	+	+	+	+	.	.	+	.	+	.	.	.	.	.	.	+	+	+	١١	
الجبر البولي والنظرية الآلية	.	.	.	+	.	+	+	.	.	.	.	+	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	٤	
التوافيق	+	+	+	+	+	.	+	.	.	.	+	+	+	+	.	+	.	+	.	.	+	+	+	١٤	
علم الحاسب الآلي	+	.	+	+	+	+	.	.	.	+	.	.	+	.	.	+	.	+	.	+	.	+	.	١١	
الخوارزميات	+	.	.	+	+	.	+	.	.	+	.	.	+	.	.	+	.	+	.	.	.	+	.	٩	
البرمجة الخطية	+	.	.	+	+	+	.	+	.	+	.	.	+	+	.	+	.	+	.	.	.	+	+	١٢	
الهندسية الوصفية	+	.	.	.	.	+	.	.	+	.	.	.	+	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	٤	
علم الكون والفلك والهندسة المدارية	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	
الهندسة غير الإقليدية	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	
علم التبولوجيا	+	.	.	.	+	.	.	.	+	+	.	+	.	+	.	.	.	.	.	.	.	.	.	٦	
نظرية الاحتمالات	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	.	.	+	+	+	٢١	
الإحصاء (استنتاج)	+	.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	.	+	.	.	+	+	+	١٩	
التقريب الكمي ونظرية الخطأ	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	+	.	.	+	.	+	.	.	.	+	.	٥	يقدم بصورة مبدئية في المرحلة المتوسطة في المناهج السعودية
معالجة تجريدية للنهايات المستمرة	+	+	.	+	.	.	+	+	+	+	+	+	.	+	+	+	.	.	.	.	.	+	+	١٤	
الجملة	١٠	٨	٦	١٣	٩	٩	١١	٨	٦	١٠	٤	١٢	١٠	١١	٥	١١	٢	٩	٠	١	٥	١٢	٩	١٨١	

دراسـة النتائـج

ا - يوضح الجدول رقم (٢) أن هناك ٢٠ مسألة تمثل كل منها مفهوما مختلفا في حقل الرياضيات تقدم بصورة متكررة في مناهج المملكة مقارنة بمناهج الدول الأخرى وقـد تـم قياس ذلـك بمعيارين أحدهما هو قصور فترة تقديمها بمناهج المملكة عن المتوسط الحسابي لفترات تقديمها في مناهج الدول قيد الدراسة والآخر هو أن مناهج أكثرية الدول عمدت إلى تقديمها بصورة متأخرة عن ما تفعله مناهج المملكة، وتنحصر هذه الموضوعات فيما يلي:

(١) جمع الأعداد الكسرية العشرية وتمثله المسألة رقم ا٤.
(٢) جمع الأعداد الكسرية الاعتيادية وتمثله المسألة رقم ا٥.
(٣) قسمة الأعداد الكسرية الاعتيادية وتمثله المسألة رقم ا٧.
(٤) قسمة الأعداد الكسرية العشرية وتمثله المسألة رقم ا٨.
(٥) الضرب المطول للأعداد الصحيحة (من ثلاثة أرقام) وتمثله المسألة رقم ا٦.
(٦) الضرب الذهني للأعداد الصحيحة (من ثلاثة أرقام) وتمثله المسألة رقم ا٩.
(٧) حساب النسبة المئوية وتمثله المسألة رقم ا١٠.
(٨) معادلات الدرجة الأولى بمجهول واحد وتمثله المسألة رقم ب٢.
(٩) معادلات الدرجة الثانية بمجهول واحد وتمثله المسألة رقم ب٣.
(١٠) حل المعـادلات من الدرجة الثانية بمجهول واحد بمعرفة المعامل وتمثله المسألة رقم ب٦.
(١١) برهان قانون في نظرية المجموعات وتمثله المسألة رقم ب٨.
(١٢) الرسم البياني للمعادلات الخطية وتمثله المسألة رقم ب٩.
(١٣) الرسم البياني للمعادلات غير الخطية وتمثله المسألة رقم ب١٠.
(١٤) تطبيق الاستنتاج الرياضي في برهنة قوانين في نظرية الأعداد وتمثله المسألة رقم ب١٣.
(١٥) الأعداد المركبة وتحويلها من شكل لآخر وتمثله المسألة رقم ب١٤.

(١٦) براهين في النسب المثلثية وتمثله المسألة رقم ب١٥ .
(١٧) استنتاج قانون رئيسي في النسب المثلثية وتمثله المسألة رقم ب١٦ .
(١٨) القياس الدائري للزوايا (حسب الفترات) وتمثله المسألة رقم ب٢٦ .
(١٩) معادلة الدائرة وتمثله المسألة رقم ب٣١.
(٢٠) نظم المتباينات الآنية وتمثله المسألة رقم ب٣٦ .

ب ـ يدل الجدول رقم(٥) على أن هناك سبع مسائل تمثل كل منها موضوعًا مختلفا في حقل الرياضيات تصعب مقارنة فترة تقديمها في مناهج المملكة مع مناهج الدول الأخرى فإما أن الفترة الزمنية التي تقدم بها تلك المسائل في مناهج المملكة تختلف عن المتوسط الحسابي للفترات التي تقدم بها نفس الموضوعات في مناهج الدول الأخرى (إما بالزيادة أو بالنقصان) وفي نفس الوقت يتفق رأي المملكة مع رأي أغلبية الدول من حيث زمن تقديم تلك الموضوعات، أو أن الفترات التي تقدم بها الموضوعات في مناهج المملكة تقترب من المتوسط الحسابي لفترات الدول الأخرى وفي نفس الوقت يختلف رأي المملكة عن رأي غالبية الدول من حيث فترة التقديم. وقد ينتج الغموض من وجود كثير من الحالات الشاذة في مناهج الدول قيد الدراسة مما أدى إلى زيادة ملحوظة في الانحراف المعياري وإلى تباين في المتوسط الحسابي، الأمر الذي يزيد احتمال وجود الخطأ في النتيجة فالمسألة رقم ١١١ مثلا تقدم في مناهج المملكة في السنة السابعة (أولى متوسط) وأغلبية الدول (٨ دول) تقدم هذه المسألة أيضا في السنة السابعة ولكن المتوسط الحسابي للسنوات التي يقدم بها موضوع المسألة في مناهج الدول الأخرى يقترب من الثامنة (ثانية متوسط). والمسألة رقم ب١٩ مثلا تقدمها مناهج المملكة في السنة التاسعة (ثالثة متوسط) وهذه السنة تقترب من المتوسط الحسابي لسنوات الدول الأخرى ولكن غالبية الدول (١٠ دول) تقدم هذه المسألة في السنة الثامنة (ثانية متوسط). وتمثل تلك المسائل الموضوعات التالية:

(١) قسمة الأسس للأعداد الصحيحة وتمثلها المسألة رقم ١١١ .
(٢) تطبيق لفظي لنظم المعادلات وتمثله المسألة رقم ب٥ .

(٣) ضرب الدوال والمشتقات وتمثله المسألة رقم ب١١ .
(٤) المساحات والحجوم (حجم الهرم) وتمثلها المسألة رقم ب١٨ .
(٥) تطبيق عددي في حساب المثلثات (حساب أضلاع) وتمثله المسألة رقم ب١٩ .
(٦) برهان هندسي في مثلث متساوي الساقين وتمثله المسألة رقم ب٢٠ .
(٧) مستوى مبدئي في نظرية الاحتمالات وتمثله المسألة رقم ب٣٣ .

جـ - كما يدل الجدول رقم (٣) على أن هناك ١٦ مسألة تمثل كل منها موضوعًا رياضيا مختلفا يمكن الحكم على فترة تقديمها بالمناهج السعودية بأنها مناسبة وقد بني هذا الحكم على معيارين، أحدهما أن سنة تقديم تلك المسائل بالمناهج السعودية تقترب من المتوسط الحسابي لسنوات تقديمها في مناهج الدول الأخرى، والآخر هو تطابق في مناهج المملكة مع مناهج أغلبية الدول الأخرى التي تمت دراستها من حيث السنة الدراسية التي تقدم بها تلك المسائل. وتمثل هذه المسائل الموضوعات الآتية :

(١) جمع الأعداد الصحيحة (مع الحمل) من رقمين وتمثله المسألة رقم ١٨١ .
(٢) جمع الأعداد الصحيحة (مع الحمل) ومن أربعة أرقام وتمثل ذلك المسألة رقم ٢١ .
(٣) جدول الضرب لغاية ١٠×١٠ أو أكثر وتمثل ذلك المسألة رقم ٣١ .
(٤) إيجاد الجذر التربيعي لعدد مكون من ثلاثة أرقام وتمثل ذلك المسألة رقم ١٢١ .
(٥) خواص العمليات في الأعداد الصحيحة (ضرب الإشارات) وتمثل ذلك المسألة رقم ب١ .
(٦) حل المعادلات الآنية من الدرجة الأولى بمجهولين وتمثل ذلك المسألة رقم ب٤ .
(٧) تطبيق نظرية ذات الحدين (فك الأقواس) وتمثل ذلك المسألة رقم ب١٢ .

(٨) إيجاد مساحات الأشكال المستوية (إيجاد مساحة المثلث) وتمثل ذلك المسألة رقم ب١٧ .

(٩) نفي وبرهان نظرية فيثاغورس ويمثل ذلك المسألة رقم ب٢١ .

(١٠) مستوى متوسط في التحويلات (إيجاد مركز دوران) وتمثل ذلك المسألة رقم ب٢٢ .

(١١) إيجاد تكامل دالة وتمثل ذلك المسألة رقم ب٢٥ .

(١٢) جمع وضرب المتجهات وتمثل ذلك المسألة رقم ب٢٧ .

(١٣) خواص الأعداد الحقيقية (ضرب إشارات) وتمثل ذلك المسألة رقم ب٢٨ .

(١٤) مسائل تطبيقية على المستقيم والمستوى وتمثل ذلك المسألة رقم ب٢٩ .

(١٥) إيجاد معادلة المستقيم من نقطتين معلومتين وتمثل ذلك المسألة رقم ب٣٠ .

(١٦) حل المتراجحات من الدرجة الأولى بمجهول واحد وتمثل ذلك المسألة رقم ب٣٥ .

د ـ يوضح الجدول رقم (٤) أن هناك ثلاث مسائل تمثل كل منها موضوعًا رياضيًا مختلفا تقدم بصورة متأخرة عما تقدمه المناهج الأخرى وقد تم قياس ذلك بواسطة معيارين أحدهما هو المتوسط الحسابي، حيث وجد أن السنة التي تقدم بها تلك المسائل في مناهج المملكة تزيد على المتوسط الحسابي للفترة التي تقدم بها نفس المسائل في مناهج الدول الأخرى، والثاني هو التوزيع التكراري حيث تختلف سنة تقديمها في مناهج المملكة عن سنة تقديمها في مناهج غالبية الدول. وتمثل المسائل الثلاث الموضوعات التالية :

(١) مفهوم بسيط في التفاضل (إيجاد تفاضل دالة) وتمثل ذلك المسألة رقم ب٢٣ .

(٢) إيجاد الحد الأصغر والحد الأكبر لدالة (تفاضل) وتمثل ذلك المسألة رقم ب٢٤ .

(٣) إيجاد القاسم المشترك الأعلى لعددين أحدهما أربعة أرقام والآخر من رقمين وتمثل ذلك المسألة ب٣٨ .

هـ - يوضح الجدول رقم (٦) وجود خمس مسائل تقدم في مناهج بعض الدول الأخرى ولم يثبت لها وجود مباشر في مناهج الرياضيات في المملكة العربية السعودية لمختلف المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية وتمثل تلك المسائل الموضوعات التالية :

(١) نظام عددي يختلف قاعدته عن العشرة أي يختلف عن النظام العشري المتبع دوليا وتمثل ذلك المسألة رقم ب٧.

(٢) مفهـوم متقدم في إيجاد جذور المعادلات (إيجاد جذر ٣س^{٥} - ٧س^{٢} = ٠) وتمثل ذلك المسألة رقم ب٣٢.

(٣) مستوى متقدم في نظرية الاحتمالات (إيجاد تباديل رقم من ٦ خانات) وتمثل ذلك المسألة رقم ب٣٤.

(٤) تمثيل القيمة المطلقة بيانيا على خط الأعداد وتمثل ذلك المسألة رقم ب٣٧.

(٥) إيجاد احتمال وقوع حدث إذا عرف التوزيع والانحراف المعياري وتمثل ذلك المسألة رقم ب٣٩.

استنتاج ومناقشة وتوصيات

عند محاولة وزن الموضوعات الرياضية التي تقدم بصورة مبكرة أو مناسبة أو متأخرة في المناهج السعودية من الناحية الكمية نجد أن الموضوعات التي تقدم بصورة مبكرة تزيد عدديا على كل من النوعين الآخرين. وإذا فرضنا أن الإجماع الدولي هو أفضل مؤشر يمكن بواسطته الحكم على مناسبة المرحلة الدراسية لتقديم الموضوع فإنه لابد من الخروج بنتيجة رئيسة وهي أنه يجب إعادة النظر في مناهج الرياضيات بالمملكة العربية السعودية لجميع المراحل لحصر جميع الموضوعات التي تختلف عن الإجماع الدولي ومن ثم تصميم مناهج جديدة تكون أكثر مواكبة وتناسقا مع المناهج الدولية من حيث زمن ومستوى تقديم الموضوعات.

وعنـد تعميق النظر في توزيع الموضوعات التي تقدم بصورة مبكرة على المراحل

الدراسية نجد أن المرحلة الابتدائية تأخذ نصيب الأسد من تلك الموضوعات، فأكثر من نصف موضوعات الحساب في هذه المرحلة والمستخدمة في أداة البحث (٤٦٪) تقدم بصورة مبكرة عن ما تفضله المناهج الدولية في حين أن أقل من ربعها (٢٣٪) تقدم بصورة متناسقة مع المناهج الدولية ولم يظهر أي موضوع يقدم بصورة متأخرة، مما يشير بصورة واضحة إلى أن مناهج المرحلة الابتدائية تعاني كثيرا من مشكلة عدم التوافق مع المناهج الدولية.

أما فيما يخص المرحلتين المتوسطة والثانوية حيث يصعب فصلهما نظرا للتداخل في مناهجهما فإننا نلاحظ أن ثلث المواد المستخدمة في البحث (٣٣٪) تقدمها المناهج السعودية بصورة مبكرة وثلثها (٣٣٪) تقدم بصورة متوافقة مع المناهج الدولية، في حين أن نسبة صغيرة من تلك المواد (٠٨٪) تقدم بصورة متأخرة مما يدل على أن هاتين المرحلتين تعانيان أيضا من مشكلة عدم التوافق مع المناهج الدولية ولكن بصورة أقل من المرحلة الابتدائية.

وتنحصر أنواع الموضوعات التي قدم بصورة مبكرة والموضحة بالجدول رقم (٢) على موضوعات عمليات الأعداد الكسرية (جمع وطرح وقسمة الأعداد الكسرية) وضرب الأعداد الصحيحة في حساب المرحلة الابتدائية والمتباينات والمعادلات وتمثيلها بيانيا في جبر المرحلة المتوسطة ومستوى التجريد في المرحلة الثانوية (براهين في نظريتي المجموعات والأعداد وعمليات الأعداد المركبة والقياس الدائري للزوايا ومعادلة الدائرة) مما يشير إلى أن تلك الموضوعات تعاني أكثر من غيرها من مشكلة عدم التوافق مع المناهج الدولية مما يحتم إعادة النظر فيها.

أما الموضوعات التي صعبت مقارنة فترة تقديمها والموضحة بالجدول رقم (٥)، فبالرغم من أنها تمثل موضوعات قليلة ومتفرقة إلا أن اختلاف الآراء حولها وعدم ظهور مؤشر يوضح مناسبتها لأية مرحلة دراسية، فإن هذا يحتم عمل بحوث وقياسات تربوية لمعرفة ملائمتها للمراحل التي تقدم في أي منهج.

وإذا نظرنا إلى الموضوعات التي تقدم بصورة متأخرة عن مناهج الدول الأخرى قيد الدراسة والموضحة بالجدول رقم (٤)، فبالرغم من قلتها (أي ثلاثة موضوعات) إلا أن اثنين من تلك الموضوعات يتعلقان بموضوع مهم في رياضيات المرحلة الثانوية، وهو موضوع التفاضل ويدلان دلالة واضحة إلى ظاهرة هامة وهي أن أكثرية المناهج الدولية تقدم موضوع التفاضل في السنتين الأولى أو الثانية الثانوية في حين تؤجله المناهج السعودية إلى السنة الثالثة الثانوية ويمكن الاستفادة من هذا المؤشر عند إعادة تقويم المناهج السعودية أو إعادة تصميمها.

أما الموضوعات التي تقدم في مناهج الدول الأخرى ولم تظهر في المناهج السعودية، فإن اثنين منها لايجمع على تقديمها سوى عدد قليل من الدول قيد الدراسة، وهما موضوع النظم العددية المختلفة وموضوع إيجاد احتمال وقوع الحدث عند معرفة التوزيع والانحراف المعياري ويبدو أن إهمالهما في المناهج السعودية لايمثل شذوذا نظرا لعدم أهمية الأول ولصعوبة المفهوم الثاني. أما الموضوعات الثلاثة الباقية، فلم يتضح وجود أي مبرر لغيابها من المناهج السعودية ونقترح إدخالها في المناهج السعودية مستقبلا.

أما الموضوعات ذات المستوى الجامعي والتي تقدم عادة في المرحلة الثانوية والموضحة بالجدول رقم (٧)، فإن ما يخص المملكة العربية السعودية لايختلف كثيرا عما يخص الدول الأخرى، مجموع الموضوعات التي تقدم في المناهج السعودية (٩ موضوعات) يقترب من المتوسط الحسابي للموضوعات التي تقدمها مناهج الدول الأخرى (٨ موضوعات). هذا، بالإضافة إلى أن كل واحد من هذه الموضوعات تعمد إلى تقديمه مجموعة كبيرة من الدول الأخرى قيد الدراسة. أما علم الحاسب الآلي والذي تقدمه إحدى عشرة دولة في مناهجها في حين لم تتطرق المناهج السعودية، فإننا نقترح أخذ هذا الموضوع في الاعتبار وإدخاله في المناهج الحالية.

وتحريا للموضوعية الواقعية فإنه تجدر بنا الإشارة إلى النواحي الإيجابية التي تمت قراءتها من هذه الدراسة، حيث إن هناك عدة موضوعات رياضية يمثل كل منها

موضوعا معينا في مناهج الرياضيات السعودية تقدم بصورة متناسقة ومتوافقة مع المناهج الدولية والموضحة بالجدول رقم (٣)، فنقترح أن تبقى هذه الموضوعات بمواقعها الحالية عند تقويم المناهج السعودية على ضوء هذه الدراسة.

كما نود أن نلفت الانتباه إلى أن هذه الدراسة لم تتطرق إلى كمية المادة العلمية التي تمثلها تلك الموضوعات في المناهج التي جرت دراستها ولا إلى مستوى التجريد في تقدم تلك المناهج وهذان عاملان مهمان يجب اعتبارهما عند إعادة تقويم أو تصميم أي منهج.

الملحــق

CAG/2

١٤ فبراير ١٩٧٩م

المجموعة الدولية الثانية لدراسة الرياضيات

IEA

استبيــان

مسح دولي لمحتوى المناهج الرياضية

مجموعة تحليل المناهج

جامعة الينوى - أربانا - الينوى

الولايات المتحدة الأمريكية

البلد : . . . .

في أي السنوات الدراسية تظهر أي من المسائل الآتية حسب مناهج الرياضيات في بلدك؟ ثم ضع متوسط العمر لطلاب هذه السنة؟ مع ملاحظة أنه يجب تفصيل الإجابة لكل نوع من أنواع الطلاب .

	المتجهون للدراسات العليا				الطلاب غير المتجهين للدراسات العليا	
	تخصص علوم ورياضيات		تخصص عام			
	السنة	العمر	السنة	العمر	السنة	العمر
١ - الحساب : ١) ٦٨ + ٢٥						
٢ - ٨٠٤ + ١٣٤٧						
٣ - جدول الضرب لغاية ١٠ × ١٠ أو أكثر						
٤ - ٧٨٤,٩٢ + ٢٧,٣٨ ٦٣,٦٧ ٥٩١,٥٩						
٥ - ٢ ٣/٥ + ٥ ٧/١٢						
٦ - ٦٨٤ × ٣٤٢						
٧ - ٢ ٣/٤ ÷ ١ ٥/٨						
٨ - ٢٤ , ٣٧٥ مقسوم على ٣ , ١٧						
٩ - أوجد عقليا (بدون استعمال الورقة والقلم) : ٢٣٩ × ٤						
١٠ - ما هو العدد الذي ١٥٪ منه يساوي ٦؟						
١١ - (١٢)^(٢) ÷ (٦)^٣						
١٢ - أوجد إلى أقرب عشرة قيمة √٦٠٠						
هل يتم تدريس العمليات الحسابية كالمذكورة أعلاه بالإضافة إلى مناقشة نظريات من أجل تركيز الفهم؟ إذا كانت الإجابة بنعم فالرجاء شرح كيف يتم ذلك ومتى باختصار.						

ب) الرياضيات :

	المتجهون للدراسات العليا				الطلاب غير المتجهين للدراسات العليا	
	تخصص علوم ورياضيات		تخصص عام			
	السنة	العمر	السنة	العمر	السنة	العمر
١ - (+ ١٠) - (- ٢٥)						
٢ - حل : ٣ س - ٧ = ٢ س + ٤						
٣ - حل : ٣ س^{٢} - ١٥س + ١٨ = صفر						
٤ - حل : ٣ س - ص = ٥ ، ٢ س + ٢ ص=١١						
٥ - يقطع قطاران مسافة ٩٦٠ كم وأحدهما يأخذ أربع ساعات أطول ومتوسط سرعته ٢٠ كم / ساعة أقل من الآخر أوجد سرعة كل من القطارين .						
٦ - حل ثم ناقش الحلول للقيم المختلفة لـ م : (م-١) س^{٢} + (٢م+١)س + (م-٢)= صفر						
٧ - العدد ٣٧ كتب بالطريقة العشرية اكتب هذا العدد بنظام آخر بحيث تكون قاعدته ٦ .						
٨ - اثبت أن لجميع قيمة المجموعة أ و المجموعة ب : أ = (أ∩ب) ∪ (أ ∩ ب')						
٩ - وضح الرسم البياني للمعادلة ص= ٣س+٢						
١٠ - وضح الرسم البياني للمعادلة : $\frac{٣س + ٥}{٤س - ٥}$						
١١ - إذا كانت د، ج دالتان بحيث : د (س) = س + ١ و ج(س) = س - ٢ .وإذا كان أ = د (١) أوجد ج (أ)						
١٢ - فك القوس (٣ س - ٢ ص)^{٨}						
١٣ - اثبت أن ١ + ٤ + ٩ + ... م^{٢}= $\frac{١}{٦}$(٢م + ١) (م + ١) (م) مستخدما طريقة الاستنتاج المنطقي						

	المتجهون للدراسات العليا				الطلاب غير المتجهين للدراسات العليا	
	تخصص علوم ورياضيات		تخصص عام			
	السنة	العمر	السنة	العمر	السنة	العمر
١٤ ـ اكتب العدد $\frac{١}{٢ت+٣}$ بالشكل أ + ب ت حيث ت عدد تخيلي						
١٥ ـ اكمل وأثبت أنه لكل زاوية أ̂ وزاوية ب̂ جتا (أ̂ - ب̂) = ؟						
١٦ ـ استنتج قانون جيب التمام لأي مثلث						
١٧ ـ احسب مساحة المثلث الذي قاعدته ٨ سم وارتفاعه ٥سم .						
١٨ ـ أوجد حجم الهرم الذي قاعدته ١٦سم^{٢} وارتفاعه ١٢سم .						
١٩ ـ احسب الضلع في مثلث قائم الزاوية إذا كان الضلع الآخر هو ٥ وحدات والوتر ٧ وحدات .						
٢٠ ـ جـ أ = جـ ب و أ ب = أد إذا كانت م زاوية أ جـ د = ٣٠° أوجد م ب أ د						
٢١ ـ اكتب ثم برهن نظرية فيثاغورس						
٢٢ ـ أوجد مركز الدوران الذي يطبق المثلث أ ب جـ على المثلث د هـ و						
٢٣ ـ أوجد تفاضل المشتقة ص = ٣ س^{٢} - ٥س						
٢٤ ـ أوجد أعلى وأدنى نقطة من قيمة الدالة ص = س^{٣} - ١٢ س + ٥						

	المتجهون للدراسات العليا				الطلاب غير المتجهين للدراسات العليا	
	تخصص علوم ورياضيات		تخصص عام			
	السنة	العمر	السنة	العمر	السنة	العمر
٢٥ ـ أوجد قيمة $\int_{١}^{٢}$ (س^{٣} - ٤س + ٣) دس						
٢٦ ـ أوجد قيمة الفترة لـ ص = ٢,٦ جا $\frac{ط}{٦٠}$						
٢٧ ـ لديك متجهين كل منهما = صفر $\overleftarrow{اب}$ ، $\overleftarrow{جـ د}$ ١) أوجد $\overleftarrow{اب}$ + $\overleftarrow{جـ د}$ ٢) أوجد الضرب الداخلي $\overleftarrow{اب}$ × $\overleftarrow{جـ د}$						
٢٨ ـ افرض أن قوانين التوزيع والتجميع والتبديل والاختصار وخواص العددين صفر وواحد كلها قائمة ، اثبت أنه في مجال الأعداد الحقيقية الموجبة والسالبة : (- ص) (- س) = س ص						
٢٩ ـ اثبت أنه إذا كان المستقيم عمودي على كل خطين متقاطعين فإنه عمودي على مستوى هذين الخطين .						
٣٠ ـ أوجد معادلة الخط المستقيم الذي تعينه النقطتان : أ(٣ ، ٢) ، ب (٤ ، $-\frac{١}{٢}$)						
٣١ ـ أوجد مركز ونصف قطر الدائرة التي معادلتها هي : س^{٢} + س^{٢} - ٤س + ٢ص - ٤ = صفر						
٣٢ ـ أوجد جذور المعادلة ٥س^{٥} - ٧س^{٢} = صفر						
٣٣ ـ ما هو احتمال الحصول على ٣ أوجه متشابهة عند رمي خمسة نقود معدنية						
٣٤ ـ كم ترتيبا خطيا يمكن عمله بالكروت التالية : ١ ١ ١ ٢ ٣ ٤						

	المتجهون للدراسات العليا				الطلاب غير المتجهين للدراسات العليا	
	تخصص علوم ورياضيات		تخصص عام			
	السنة	العمر	السنة	العمر	السنة	العمر
٣٥ ـ حل المتراجحة ٣س + ٢ > ٨						
٣٦ ـ حل نظام المتراجحات التالي : ص > - س $\frac{١}{٢}$ ١ ، ص > ٣ - $\frac{١}{٩}$ س س > صفر						
٣٧ ـ وضح بالرسم ص = |س| - ٢ للقطعة - ٥ ≤ س ≤ ٥ ملاحظة |س| تعنى القيمة المطلقة (س)						
٣٨ ـ أوجد القاسم المشترك الأعلى للعددين ٤٢ و٥٦١٠						
٣٩ ـ إذا كان لدينا منحنى توزيع عادي وتم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لهذا التوزيع ، ما هو احتمال الحصول على حالتين على الأقل ، إذا كان حجم العينة ١٠ حالات بانحراف معياري قدره ٢ أو أعلى .						

هناك بعض المناهج التي تقدم بعض الموضوعات ذات المستوى العالي والتي تعتبر مواد جامعية في الرياضيات ، فالرجاء الإشارة عما إذا كانت الموضوعات التالية تقدم في مناهج المرحلة الثانوية في بلدك وما هي المرحلة التي قدم بها ثم اذكر مستوى تقديم تلك المادة وهل تعرض لجميع أو بعض الطلاب .

الموضـــــوع	هـل يدرس	السنة الدراسية	المدى	لكل أو لبعض الطلاب
١) نظرية الرمز				
٢) الحلقات والحقول				
٣) فراغ المتجهات				
٤) المصفوفات				
٥) علم المنطق				
٦) الجبر البولي والنظرية الآلية				
٧) رياضيات التوافيق				
٨) علم الكمبيوتر				
٩) علم الخوارزميات				
١٠) البرمجة الخطية				
١١) الهندسة الوصفية				
١٢) علم المدارات والفلك والهندسة المدارية				
١٣) الهندسة غير الإقليدية				
١٤) علم التوبولوجيا				
١٥) نظرية الاحتمالات				
١٦) الإحصاء (الوصفي)				
١٧) التقريب العددي ونظرية الخطأ				
١٨) معالجة رسمية للنهايات المستمرة				

References

1. **Bruner, Jerome S.** *Toward A Theory of Instruction,* W.W.Norton Company Inc., New York, 1966.
2. **Institute for Didactics in Mathematics.** *Comparative Studies of Mathematics - Change and Stability.* University of Beilefed, Bielefed, Federal Republic of Germany, Jan. 1980.
3. **Organization of European Economic Cooperation,** *New Thinking in School Mathematics,* OEEC, Raymount, France, 1961.
4. **Papert, Symour** *Mindstorms: Children, Computer and Powerful Ideas.* Basics Books Inc., New York, 1980.
5. **Piaget, Jean** *The Science of Education and the Psychology of the Child* The Viking Press, 1971.
6. **Second International Mathematics Study,** *A Cross National Survey of Mathematics Content (CAG/2)* University of Illinois, Urbana, Illinois, 1979.

A Comparative Study of Mathematics Curricula in Saudi Arabia and the Countries of the Second International Study of Mathematics at Primary and Post-Primary Levels

Mohammed Ali Malak
Associate Professor, Curriculum and Instruction Department, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

Due to the latest attempt to change the Saudi Mathematic Curriculum many questions have been raised: Is the so-called "new mathematics" suitable to the Saudi students? How high is the level of abstraction of its new concepts? Does this level match the Saudi students' age and cognitive development? To answer these questions, much educational research must be conducted. This study is done in that direction; mainly, to examine where the Saudi mathematic curriculum stands when compared with some international curricula.

In this study, fifty-two mathematical subjects introduced in the Saudi curriculum were statistically analyzed and compared with the corresponding subjects introduced in the curricula of twenty-three countries which participated in the Second International Mathematic Study conducted in the five year period from 1976 to 1983.

Some useful results have been reached including:

1) The Saudi curriculum introduces twenty mathematical concepts earlier than what the international curricula specify.
2) There were three mathematical concepts introduced late in the Saudi curriculum when compared with the international standard.
3) Seventeen mathematical concepts were equally introduced timewise in the Saudi curriculum and in the studied curricula.
4) It was impossible to compare seven mathematical concepts due to lack of international agreement on where these concepts should come.
5) It was found that some subjects were ignored by the Saudi curriculum while some international curricula recognize them.

Based on the findings of this paper several recommendations were made to improve the Saudi curriculum.

دراسات تربوية : مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، م٢، ص ص ١٠٣ ـ ١٤٥ (١٩٨٥)

قياس قدرة تلميذات المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض على القراءة: دراسة ميدانية

حنان عيسى سلطان

الأستاذة المساعدة في قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

استهدف البحث الذي أجري عام ١٤٠٢ ـ ١٤٠٣هـ دراسة القدرة على القراءة لدى تلميذات الصفوف الرابعة والخامسة والسادسة من حيث السرعة والفهم والاستيعاب.

وقد كشفت الدراسة عن:

١ ـ أن البحث أكد أن التلميذات غير متساويات في قدرتهن على القراءة.

٢ ـ أن بين السرعة في القراءة وبين الفهم علاقة موجبة إلى حد بعيد. أو بعبارة أخرى فإن الطفل الذي يكون سريعا في قراءته هو في الغالب يفهم ما يقرأ جيدًا.

٣ ـ أن السرعة في القراءة تسير بصورة مطردة مع سير الدراسة.

٤ ـ أن القدرة على الفهم في القراءة نطرد تباعا مع سير الدراسة.

٥ ـ أن القدرة على التذكر تنمو بصورة مطردة من الصف الرابع إلى الذي يليه وهكذا.

٦ ـ من كل ما تقدم نستنتج أن هناك علاقة موجبة بين السرعة والفهم والاستيعاب.

وخلص البحث إلى بعض التوصيات، نذكر منها:

١) ينبغي تدريب التلميذات على القراءة الصامتة بعد السنة الثالثة الابتدائية، مع التركيز على معنى المقروء، والقراءة المستقلة.

٢) ينبغي عدم تدريب التلميذات على القراءة السريعة عن طريق النظر إلى الكلمات ككل دون تقطيع الكلمة إلى حروف منفصلة أو تهجئتها.

٣) ينبغي للمعلمة أن تكشف عن نواحي القوة والضعف في تلميذاتها على القراءة، كما ينبغي تشجيع اتجاه التلميذات بتوفير الكتب والمجلات المناسبة لتنمية عادات القراءة السليمة.

مقدمـــة*

القـراءة وسيلة تعليميـة مهمـة من وسائل تنمية ثقافة الفرد وتكامل شخصيته. ولم يعـد مفهـوم القـراءة مقتصـرًا على نطق كلمات أو جمل ما، بل يشمـل أيضا مدى قدرة المتعلم على استيعاب المعنى المقروء في فترة زمنية محدودة[١]. وهكذا كلما زادت سرعة الفـرد في القـراءة واستيعـابه لما يقرأ كانت قدرته أكثر على تحصيل المعرفة وتنمية ثقافته. فالقراءة، إذن، من مقومات الحضارة المتطورة بل الخطوة الأولى للإنجازات الثقافية[٢]. ولا أدل على ذلـك وأصـدق من ربـط العلم بالقراءة في أول الآيات التي أوحى الله بها إلى خاتم رسله وأنبيـائـه صلى الله عليـه وسلم قوله تعالى: ﴿ٱقْرَأْ بِٱسْمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ. خَلَقَ الإنسَانَ مِنْ عَلَقٍ. ٱقْرَأْ وَرَبُّكَ ٱلأَكْرَمُ. ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلْقَلَمِ. عَلَّمَ ٱلإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾[٣].

والقراءة في عصرنا الحاضر أساس كلّ تعليم مدرسي. فهي المدخل الرئيس للعلوم الذي يتعلم الطفل عن طريقه أصول الدين وحقائقه الأولى، كذلك معارف الكون والحياة الاجتـماعية[٤] أو على حدّ تعبـير المربي ساطع الحصري: «فإن القراءة مفتاح للنشاط العقلي والتعليم والتعلم المستمر»[٥].

وقد أدى تقدم المعرفة الإنسانية إلى نشأة أساليب كثيرة في القراءة، منها القراءة الصامتة والقراءة الجهرية والقراءة السمعية. وتتجه النظرية التربوية المعاصرة إلى توكيد أهمية العناية بالقراءة الصامتة في مرحلة الدراسة الابتدائية[٦]. ولم يعد ينظر إلى القراءة على أنها وسيلة لمعرفة الكلمات ونطقها فحسب. بل صار الاهتمام اليوم بمدى قدرة الفرد على فهم وسرعة ما يقرأ وتنمية اتجاهات قرائية سليمة. فقد كشفت الدراسات التربوية عن أن القـراءة ترتبط ارتبـاطًـا وثيقًا بشتى نواحي نمو الطفل[٧]. وكما أنه لا يتوقع للأطفال في سن معينة أن يكونوا جميعا متماثلين في الوزن، فكذلك لايتوقع أن يكونوا جميعا على درجة واحدة في تعلمهم للقراءة.

وكشفت بحوث أخرى عن كثير من القضايا المهمة التي تشغل تفكير المسؤولين عن التربية بعامة وموضوع القراءة بخاصة[٨]. كما دلَّت بحوث أخرى على أهمية مهارات القراءة وسبل تحسينها[٩].

وتـزداد أهمية القراءة في عصرنا الحاضر بصفة خاصة بما يتميز به من مدٍّ معرفي وتلقيح ثقافي cross-culture fertilization على نحو لم يكن معروفًا من قبل.

وهكذا فإن للقراءة اليوم أبلغ الأهمية في حياة الفرد، فهي لاتهيىء له سبل التنمية العلمية، والتـوافق الاجتـماعي فحسب، بل تفتح له آفاقا رحبة للاستمتاع بمباهج الحضارة الإنسانية والحياة[١٠].

وقد كان من نتائج الدراسات الميدانية والتجريبية التي أجريب في كثير من بلدان العالم، مما سيرد ذكره بعد قليل، أن تغيَّرت مفاهيم القراءة وأغراضها[١١].

فقد تناولت تلك الدراسات النطق وسلامته، ثم تجاوزته إلى الطرق التي يتم بها تحصيل المعاني والأفكار وعادات المطالعة؛ كذلك القدرة على الفهم والتعبير عن الأفكار بأسلوب منطقي رصين وتكوين اتجاهات قرائية سليمة تمكِّن القارىء من تحليل المادة المقروءة وتركيبها وتقويمها.

ومع هذا الاهتمام بالقراءة وهذه العناية بها برزت هذه الأيام تساؤلات كثيرة حول فاعلية القراءة ومدى ملاءمتها لحاجات الطفل والمجتمع، وقد نبعت هذه التساؤلات من إحساس بعض أولياء الطلبة بضعف أبنائهم في القراءة.

وعلى الرغم من حرص المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية على تعليم القراءة، فإن بعض التلاميذ يعاني من ضعف في القراءة، هذا بالإضافة إلى أخطاء لغوية ونحوية واضحة في إجابات كثير منهم.

مشكلة البحث

البحث الحالي محاولة لقياس مدى قدرة طالبات الصفوف الثلاثة الأخيرة في المرحلة الابتدائية في النواحي التالية:

١) مدى السرعة في القراءة.
٢) مدى فهم المقروء.
٣) مدى القدرة على الاستيعاب أو التذكر.

وقد نشأت فكرة هذا البحث من محاولة للكشف عن مدى سرعة التلميذات في القراءة وعلى فهم ما يقرأن في لغتهن العربية ومدى تذكرهن في فترة زمنية محددة وصولا للكشف عن ضعف هؤلاء التلميذات في القراءة وتقديم الحلول المناسبة للتغلب على هذا الضعف.

حدود البحث

- يتحدد البحث في مجال القدرة على القراءة.
- يتحدد مجتمع البحث ليشمل تلميذات الصفوف الرابعة والخامسة والسادسة

الابتدائية في المدارس الحكومية بمدينة الرياض في العام الدراسي ١٤٠٢ ـ ١٤٠٣هـ.

أسئلة البحث

يحاول البحث أن يجيب على الأسئلة التالية :

١ ـ هل القدرة على القراءة يطّرد نموها بتتابع السنين أو أن لهذا النمو حدًّا؟
٢ ـ هل يطّرد الفهم باطّراد السرعة في القراءة؟
٣ ـ هل يطّرد الاستيعاب (التذكر) باطراد السرعة في القراءة؟
٤ ـ هل هناك علاقة بين السرعة في القراءة والفهم والاستيعاب؟

أهداف البحث

للبحث هدفان رئيسان هما :

١) دراسة القدرة على القراءة لدى تلميذات الصفوف الرابعة والخامسة والسادسة الابتدائية من حيث درجة سرعتهن في القراءة وفهمهن لما يقرأن .

٢) دراسة العلاقة بين نواحي القدرة على القراءة : السرعة ، الفهم والاستيعاب عندهن .

أهمية البحث

إن أهمية البحث تكمن في الكشف عن مدى الفروق الفردية بين التلميذات من حيث السرعة والفهم والاستيعاب من ناحية ، وعن مدى العلاقة بين الجوانب المتكررة من ناحية أخرى . كما تتجلى أهمية البحث في معرفة مدى نمو القدرة على القراءة تبعا للمستوى الدراسي للتلميذات .

ومن المتوقع أن يفضي البحث إلى مقترحات تهتم أساسا بتشخيص نواحي ضعف التلميذات في القراءة وعلاجها عن طريق التدريب والمرانة.

منهج البحث

حاولت الدراسة من ناحية، أن تصف الوضع الراهن لتعليم القراءة في مدارس البنات الابتدائية بالرياض، أمَّا من الناحية الأخرى فقد لجأت الدراسة إلى أسلوب التجـريب في شكل اختبارات تحريرية، لقياس قدرة تلميذات الصفوف الأخيرة في مدارس البنـات الابتدائية على القراءة الصامتة الجيدة التي تتوافر فيها عناصر الفهم والسرعة والتذكر.

بنـاء الاختبارات

تم اختيار موضوع كل قطعة من منهج كتاب المطالعة المقرر للصفوف الدراسية الرابعة والخامسة والسادسة وذلك من قبل لجنة من المحكمين وفق استبيان (انظر الملحق رقم ١)، أعد لهذا الغرض ووزع بين ١٢ معلمة في المدارس الابتدائية وطلب منهن اختيار موضوع في كتاب المطالعة للسنوات الرابعة والخامسة والسادسة حسب الأسس التالية:

١ - أن يكون الموضوع متصلا بخبرات التلميذات وتجاربهن.
٢ - أن يتحاشى الموضوع الإسراف في استعمال الألفاظ الغريبة والجمل الاعتراضية.
٣ - أن تكون القطعة في الحدود التي تعوَّدت عليها التلميذة أن تراها في كتب المطالعة وتتراوح ما بين ١٤٠ - ٣٠٠ كلمة.
٤ - أن تكون القطعة مشوقة وجذابة.

والجدول رقم (١) يوضح نتائج الاستبيان .

جدول رقم (١)
أسماء الموضوعات المختارة من كتب القراءة وفق أعلى تكرار لها

الموضوع	الصف	رقم الصفحات	التكرار	٪
البدوية	الرابع	١١٦-١١٧	٦	٥٠
التمر فاكهة وغذاء	الخامس	٤٥ - ٤٦	٤	٣٣
الشاي	السادس	١٢٣-١٢٥	٧	٥٨,٣

وبعد أن حدَّدت موضوعات الاختبار أجريت تجربة استطلاعية على ٥٠ طالبة، للتثبت من ملائمة كل منها للأسس المذكورة آنفا، ووجدت أنها جميعا مناسبة. ومن خلال التجربة الاستطلاعية، تمَّ فحص الأسئلة من حيث الموضوع والدقة والفهم، وقد تم تطبيق الاختبار على عدد من التلميذات لفحص هذه الجوانب، ثم تمَّ حذف بعض الأسئلة وتعديل البعض الآخر، وتحديد زمن الاختبار، وبهذا أصبح الاختبار بصورة تمكِّن من قياس قدرة تلميذات المدرسة الابتدائية على قراءة مادة مناسبة في اللغة العربية .

صدق الاختبار

وقد تمَّ التأكد من صدق الاختبار عن طريق صدق المحتوى، ويقصد به محتوى الاختبار من حيث الألفاظ والأفكار والأسلوب والمعنى .

ومن أجل معرفة الصدق فقد عرض الاختبار على بعض معلمات اللغة العربية وموجهاتها لدراسة كل سؤال، والتأكد من صدقه وصلاحه وسلامة صياغته، وقد تمَّ استبعاد بعض الأسئلة غير الصالحة وأعيدت صياغتها. ثم أعيد طبع الاختبار مرة ثانية . وتم توزيعه بين عدد من المعلمات وطلب إليهن ما يأتي :

اذكـري من فضلك النسبـة المئـوية التي ترين أن المادة العلمية للاختبار المرفق مفهومة لدى التلميذات ٪ .

وقد فرغت هذه الاستبيانات وكانت نتائج إجاباتهن حول مدى قياس الاختبار لفهم المادة المقروءة في القطعة الدراسية للصفوف الرابعة والخامسة والسادسة، تتراوح بين ٨٥٪ ـ ٩٠٪ .

ثبات الاختبار

من واقـع التجـربـة الاستطلاعية تمَّ تطبيق الاختبار على عينة شملت (١٥٠) تلميذة موزعة بالتساوي بين الصفوف الرابعة والخامسة والسادسة . ثم قسِّم كل اختبار إلى قسمين : التجزئة النصفية، بتقسيم الاختبار إلى نصفين، النصف الأول ـ الأسئلة ذوات الأرقام الفردية، والنصف الثاني الأسئلة ذوات الأرقام الزوجية، ثم تمَّ استخراج معامل الارتباط حسب معادلة سبيرمان ـ بروان للتجزئة النصفية :

$$\sqrt{\frac{\text{ن مجـ س ص ـ مجـ س} \times \text{مجـ ص}}{(\text{ن مجـ س})^{2} - (\text{مجـ س})^{2}\ (\text{ن مجـ ص}^{2} \text{ ـ مجـ ص})^{2}}}$$ [12]

ن = عدد أفراد العينة
مجـ = مجموع درجات الأسئلة الفردية والزوجية
س = عدد درجات الأسئلة الفردية
ص = عدد درجات الأسئلة الزوجية

حيث كان معامل الارتباط لاختبار الصفوف الرابعة والخامسة والسادسة ٨١, ٠، ٨٩, ٠، ٨٧, ٠ على التوالي وهي معاملات ارتباط جيدة للاختبارات غير المقننة، علما أن بعض الباحثين يرى أن الاختبارات التي بلغ معامل ثباتها ٦٧, ٠ تعد جيدة[13] .

عينة البحث

بلغ عدد التلميذات اللاتي طبق عليهن هذا البحث (٦٠٠) تلميذة موزعة بالتساوي بين الصفوف الرابعة والخامسة والسادسة، وقد تمَّ اختبار العينة من (١٠) مدارس من مدارس مدينة الرياض موزعة توزيعا عشوائيا بين أنحاء مختلفة من مدينة الرياض. وأعطيت كل تلميذة التعليمات الآتية:

١) اقرئي الموضوع في كتاب القراءة.
٢) معك ورقة فيها مجموعة من الأسئلة حول الموضوع، ضعي علامة (✓) أمام الجواب الصحيح عن كل سؤال.

ضبط الألفاظ والمصطلحات

١ ـ القدرة على القراءة الجيدة: ويقصد بها القراءة التي تتضمن سرعة إدراك الكلمات المقروءة وفهم العلاقة بينها وبين الاحتفاظ بالمفهوم.

وعلى أساس تفسير الرموز المكتوبة والربط بين اللغة والحقائق المدركة من معاني الكلمات والجمل المكتوبة والتي تعبِّر عن الأفكار التي تتضمنها المفاهيم عن طريق التمييز والتشابه والتوافق والاختلاف تم الربط بين أشكال الرموز ومعانيها[١٤].

٢ ـ السرعة في القراءة: ويراد بذلك عدد ما يقرأ من الكلمات في الدقيقة الواحدة.

٣ ـ الفهم: هو الإحاطة بالمعنى لما يقرأ.

٤ ـ الاستيعاب: هو ما تعيه الذاكرة مما يقرأ. والقدرة على القراءة الجيدة تشمل سرعة إدراك الكلمات وفهم العلاقة والاحتفاظ بالمفهوم.

٥ ـ القراءة الصامتة: ويقصد بها القراءة التي تتوافر فيها السرعة والفهم مع عدم تحريك الشفتين أو الجهر بالكلمات ولو همسًا.

الدراسات السابقة في مجال البحث

إن أكثر البحوث التي أجريت في موضوع القراءة تناولت طرق تعليم القراءة أو كيف يتعلم الأطفال. لذلك عنيت تلك الأبحاث بأساليب التدريس المختلفة مثل الطريقة التي يصطلح عليها بالكلية أو الجملية (global method) وطريقة تهجئة الحروف والطريقة الصوتية (كلمات ـ مقاطع ـ حروف) وغيرها من الطرق. ولكل من الطرق المذكورة أنصارها ومعارضوها[١٥]. واهتمت بحوث أخرى في هذا المجال بمهارات القراءة ومادة القراءة وموضوعاتها وطبيعة عملية القراءة، ومدى تأثير بيئة الطفل وخبراته وتجاربه على نمو قدرته في القراءة. وقد صنف الأستاذ الدكتور محمد قدري لطفي معظم البحوث المنشورة التي تناولت مجال القراءة عند الأطفال كالآتي[١٦]:

١ ـ الأبحاث الخاصة باستعداد الطفل للقراءة.

٢ ـ الأبحاث الخاصة بقياس قدرة التلاميذ على القراءة الجيدة.

٣ ـ الأبحاث الخاصة بدراسة الصفات التي تجعل موضوعات معينة مما يروق للأطفال قراءته.

٤ ـ الأبحاث الخاصة بموضوعات القراءة التي يميل إليها الأطفال في مراحل نموهم المختلفة.

٥ ـ الأبحاث الخاصة بالقراءة الصامتة والقراءة الجهرية والموازنة بينهما.

٦ ـ الأبحاث المتعلقة بكتب المطالعة للمبتدئين.

٧ ـ الأبحاث المتعلقة بقياس قدرة التلاميذ على القراءة السريعة وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل حركات العين والاستدلال اللفظي والضبط الحركي.

الدراسات العربية في مجال القراءة عند الأطفال

فيما يلي نبذة عن أربع من هذه الدراسات :

١) *بحث الأستاذ الدكتور محمد قدري لطفي وعنوانه : «التأخر في القراءة وتشخيصه وعلاجه في المدرسة الابتدائية»*(١٧) .

استهدف البحث إعداد اختبارات للقراءة لتشخيص نواحي القوة والضعف في القراءة بتحديد مستويات التلاميذ ودراسة أسباب هذا الضعف .

وقد اشتمل البحث على عدة أنواع من الاختبارات القرائية المقننة والعادية التي أجريت على التلاميذ ورتبت وفقًا لسهولتها . وقدّر الزمن المناسب لها تقديرًا إحصائيًّا . وتحدَّث الباحث عن مزايا كل نوع من تلك الاختبارات ووظائفها وخصائصها وانفردت الاختبارات العادية باهتمامها بتحسين عملية القراءة، وطرق تدرسيها، ووسائل الكشف عن عيوبها وعلاجها، ومقياس فهم التلاميذ للمادة المقروءة . أمَّا الاختبارات المقننة فقد لاحظ الأستاذ الدكتور محمد قدري لطفي أنها تمد الباحثين بتلك المستويات الثابتة، وبالنتائج الموثوق بها التي يمكن أن تكون أساسًا للموازنة بين التلاميذ أو إرجاع الضعف في ناحية معينة إلى أسباب معينة . وعلى أساس هذه الاختبارات المقننة يتم تقسيم التلاميذ من حيث القوة والضعف إلى مجموعات . ويتولى المعلمون علاج كل منها بالتدريبات .

ومن الاختبارات التي ضمَّنها الباحث في دراسته لتمييز التلاميذ الضعاف في القراءة ما يأتي :

ا ـ اختبار السرعة والفهم في القراءة .
ب ـ اختبار حركات العين أثناء القراءة .

وكان الغرض من اختبار السرعة والفهم في القراءة معرفة شيئين: سرعة التلميذ في القراءة الصامتة وقدرته على فهم ما يقرأ، والاختبار عبارة عن قصة مكونة من اثني عشر جزءًا صغيرًا، وتحت كل جزء سؤال للإجابة عليه وقدّر لهذا الاختبار زمن ست دقائق ونصف الدقيقة. وفي ضوء تصحيح عدد الإجابات الصحيحة وعدد أجزاء القصة التي تمت قراءتها من قبل التلاميذ في المدة المقررة توصل الباحث إلى أن المعلم يستطيع أن يقسم تلاميذه وفقا لنتيجة الاختبار إلى ست مجموعات مختلفة لقياس قدراتهم على القراءة الصامتة:

المجموعة الأولى: وتشمل التلاميذ الذين:
ا - قرأوا بين ١ ـ ٦ أجزاء.
ب ـ أجابوا إجابات صحيحة تتراوح بين صفر ـ ٦ إجابات.

المجموعة الثانية: وتشمل التلاميذ الذين:
ا - قرأوا بين ٧ ـ ٩ أجزاء.
ب ـ أجابوا إجابات صحيحة بين صفر ـ ٦ إجابات.

المجموعة الثالثة: وتشمل التلاميذ الذين:
ا - قرأوا بين ١٠ ـ ١٢ جزءًا.
ب ـ أجابوا إجابات صحيحة بين صفر ـ ٦ إجابات.

المجموعة الرابعة: وتشمل التلاميذ الذين:
ا - قرأوا بين ٧ ـ ٩ أجزاء.
ب ـ أجابوا إجابات صحيحة بين ٧ ـ ٩ إجابات.

المجموعة الخامسة: وتشمل التلاميذ الذين:
ا - قرأوا بين ١٠ ـ ١٢ جزءًا.
ب ـ أجابوا إجابات صحيحة بين ٧ ـ ٩ إجابات.

المجموعة السادسة : وتشمل التلاميذ الذين :

ا - قرأوا بين ١٠ - ١٢ جزءًا .

ب - أجابوا إجابات صحيحة بين ١٠ - ١٢ إجابة .

وبناءً على هذا التقسيم الذي توصل إليه البحث يكون تقسيم تلاميذ المجموعات الثلاث الأولى ضعافًا في القراءة الصامتة ، ويحتاجون إلى تمرينات علاجية .

ومن أهم مقترحات البحث : أن يتولى المعلمون تدريب التلاميذ الضعاف في القراءة بعد الاعتماد على نتائج الاختبارات في أسباب ضعف التلاميذ في القراءة .

٢) بحث الأستاذ الدكتور محمد قدري لطفي : «اختبار حركات العين في أثناء القراءة الصامتة»(١٨) .

كان هدف البحث قياس السرعة في القراءة ، واعتمد البحث على اختبار مؤلف من قطعتين . يطلب المعلم من التلميذ أن يبدأ بقراءة القطعة الأولى قراءة صامتة ، ويبدأ بقراءة القطعة الثانية عندما يطلب المعلم من تلاميذه قراءتها ، وتدون الملاحظات على حركات العين (باستعمال المرآة في الملاحظة) في القطعتين ، من حيث الوقفات الطويلة ، الحركات الرجعية ، فترات التردد ، النطق أثناء القراءة ، تحريك الشفتين ، الانتقال من سطر إلى آخر ، وقفات العين في السطر الواحد ومتوسط الوقفات في ثلاثة أسطر . ويقول الباحث ، استنادا إلى دراسة Gud & Buswell وعنوانها "How Adults Read", in *Supplementary Educational Monographs*, no. 45, 1937, pp. 65-6. إن متوسط عدد الحركات الرجعية ، في السطر للتلميذ في الصف الثاني ٢,٣ حركة ، وفي الصف الثالث ١,٨ حركة ، وفي الصف الرابع ١,٤ . إذ يرى صاحب تلك الدراسة Gud & Buswell أن عيني القارىء تسيران على السطر في قفزات قصيرة منتظمة ، ووقفات قليلة وسريعة على حين أن القارىء الذي لايحسن القراءة تكون حركات عينه على السطر أقل انتظاما وأكثر وقفات ، ويتخلل قراءته عدد من الحركات الرجعية يقل أو يكثر وفقًا لدرجة ضعفه في القراءة .

ومن أهم نتائج البحث: أن متوسط طول الفترة التي تقفها العين في أثناء القراءة تعتبر مقياسا لسرعة الإدراك البصري. كما أظهرت الدراسة أن متوسط طول الوقفة يقل كلّما زادت مرحلة التعليم التي يصل إليها القارىء. وانتهى البحث إلى مقترحات منها التأكيد على أهمية حركات العين أثناء القراءة الصامتة بوصفها عاملاً من أهم العوامل التي تؤدي إلى القراءة السريعة المنتظمة من جهة وبوصفها دليلاً على ضعف الشخص في القراءة أو قوته فيها من جهة أخرى.

٣) *دراسة إبراهيم الشافعي وعنوانها: «الألفاظ الشائعة في كتابات تلاميذ المرحلة الإعدادية بمنطقة الإسكندرية التعليمية»*(١٩).

استهدفت هذه الدراسة معرفة المفردات التي يشيع استعمال تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمنطقة الإسكندرية التعليمية لها في كتاباتهم الحرة، ذلك للانتفاع بهذه المفردات في تأليف كتب القراءة.

قام الباحث بتوزيع عدد كاف من الأوراق بين تلاميذ عينته الذين اختارهم بصورة عشوائية. وطلب من كل منهم أن يكتب مذكرة يومية تشتمل على ما حدث له أو ما شاهده من أحداث أو ما قام به من زيارات أو حضور حفلات وذلك لمدة أسبوع كامل. ثم جمع منهم تلك الأوراق. ووضع الباحث قواعد معينة لعدّ الكلمات المختلفة. ثم عرض تلك القواعد على مجموعة من المختصين لإبداء رأيهم فيها. ثم قام بعدٍّ الكلمات في أوراق التلاميذ بناءً على تلك القواعد وحسب تكرارها. وبهذه الطريقة توصَّل الباحث إلى قائمة تضم الكلمات الشائعة في كتابات أولئك التلاميذ. وأوصى الباحث أن تستخدم تلك الكلمات الشائعة لتكون بمثابة القاعدة ليستعين بها مؤلفو كتب القراءة المدرسية فتصبح تلك الكتب أكثر فهما واستيعابا للتلاميذ. وبذلك تتخلص كتب القراءة من كثير من الكلمات الصعبة غير المعروفة لهم والتي تمتلىء بها كتب القراءة.

٤) دراسة محمد محمود رضوان وعنوانها: «قياس العلاقة بين ناحيتي فهم المقروء والقدرة على التعبير في القراءة الصامتة»[٢٠].

كان الغرض من هذه الدراسة قياس العلاقة بين فهم المقروء والقدرة على التعبير في القراءة الصامتة.

شملت عينة البحث واحدًا وخمسين طفلاً تقدموا للالتحاق بالسنة الأولى الابتدائية منهم ٣٣ من البنين و١٨ من البنات موزعين بين صفين دراسيين غير متماثلين. وقد صمِّم اختبار لهذا الغرض لقياس العلاقة بين فهم المقروء وبين القدرة على التعبير.

وكان من أهم نتائج الدراسة أن هناك علاقة موجبة بين فهم المقروء والقدرة على التعبير، في القراءة الصامتة. أمَّا مجال الموازنة بين المجموعتين فكان محدودًا، وذلك لسهولة المادة المقروءة التي أفسحت المجال لحصول عدد كبير من المجموعتين على درجات عالية. كما لوحظ أن معظم تلاميذ أفراد العينة في أحد الصفين كانوا يحركون شفاههم بعكس أفراد العينة في الصف الآخر (المجموعة الضابطة) فقد اعتادوا القراءة الصامتة.

وكان من أهم مقترحات البحث الاهتمام بالقراءة الصامتة وتدريب الأطفال عليها منذ الصغر والاهتمام بجانب الفهم والتعبير في مجال القدرة على القراءة.

الدراسات والأبحاث الأجنبية في مجال القراءة عند الأطفال.

وهذه كثيرة. وفيما يلي خلاصة لأهمها:

(١) **J.L. Johnson,** "Reading References of Urban Students in Grades Four Through Six", *Journal of Educational Research,* vol. 68, no. 1965, pp.306-9.

(دراسة مراجع القراءة لطلاب المدن في الصفوف الرابعة والخامسة والسادسة الابتدائية)[٢١].

استهدفت هذه الدراسة الكشف عن مدى تأثير بيئة الطفل وخبراته في تنمية ثروته اللغوية وتدريبه على تمييز أوجه الشبه والاختلاف بين الرموز والأشكال والصور والرسوم.

شملت العينة ٥٩٧ طالبًا وطالبة، وقد تم تطبيق استبيان تضمَّن ١٥ اختبارًا اقتبست فقراته من كتب المطالعة المقررة للأطفال.

وقد قامت الدراسة على فرضية عامة هي أن الأطفال يأتون إلى المدرسة وخبراتهم في فهم الصور متفاوتة تفاوت البيئات التي وفدوا منها، والفرص التي أتيحت لهم في مشاهدة الصور والمجلات والتليفزيون ووسائل الإعلام المقروءة الأخرى. وقد عبر الأطفال عن آرائهم واتجاهاتهم نحو بعض الأشياء التي يفضلونها.

ومن أهم نتائج الدراسة أن للبيئة تأثيرًا في خبرات الأطفال. كما لوحظ أن عادة القراءة تنمي في الأطفال الاستعداد لزيادة خبراتهم. ذلك أن القراءة تجعل الطفل يفكر فيما يقرأ ويمزجه بخبراته السابقة، فيخرج من ذلك كله بخبرة جديدة. كما توصلت الدراسة إلى أن أسرة الطفل هي المصدر الرئيس للتربية، ولتجديد السلوك.

ومن أهم مقترحات البحث: يجب تحسين بيئة الطفل في كل ما يشجع على اكتساب عادات القراءة الجيدة.

(٢) **A.J. Scholter,** *An Investigation of the Role of Interest as a Factor in Reading Comprehension,* (New Jersey, 1976), pp. 12-14.

(بحث دور اهتمامات التلاميذ كعامل في القراءة الشاملة)[٢٢].

استهدفت هذه الدراسة ، التي أجريت على ١١٠ تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الخامسة الابتدائية في إحدى المدارس بالولايات المتحدة الأمريكية ، وأعطى أفراد العينة بعض كتب الأطفـال ، ووضع أمام كل نص كان على التلميذ قراءته ، سلّم متدرج للدرجات من ١ـ٧ حيث كانت كل درجة تعبر عن اهتمام معين : أدناها أحبها حبًّا جمًّا (درجة واحدة) . وأعلاها أبغضها بغضًا شديدًا (سبع درجات) .

ومن أهم نتائج الدراسة : أن العلاقة بين الاهتمامات والفهم يصعب قياسه . كما توصلت الدراسة إلى أن متوسط الفهم لدى أفراد العينة بلغ ٩ , ٥ درجة .

ومن أهم مقترحات البحث ضرورة الاهتمام باحتياجات الأطفال أكثر من الاهتمام بميولهم عند تأليف كتب القراءة . كما يجب توجيه وإرشاد ميول التلاميذ واهتماماتهم نحو القراءة .

(٣) **S. Gray William,** "The Importance of Intelligent Silent Reading", *Elementary School Journal,* no. 24, 1924.

(أهمية القراءة الذكية الصامتة)[٢٣] .

كان الهدف من الدراسة الكشف عن العلاقة بين عادات القراءة وحاجات الفرد الأساسية . واستخدم استبيان طبِّق على عينة تضم ٩٠٠ تلميذ وتلميذة في الصفوف الأخيرة في المدرسة الابتدائية للكشف عن أنواع القراءة التي يستخدمونها .

وكان من أهم نتائج هذه الدراسة أن ٥٪ من أفراد العينة فقط يستخدمون القراءة الجهرية مقابل ٩٥٪ منهم يستعملون القراءة الصامتة .

ومن أهم مقترحات الدراسة ، ضرورة العناية الشديدة بالقراءة الصامتة وتدريب التلاميذ عليها إلى جانب تدريبهم على القراءة الجهرية . كما يجب مراعاة الفروق الفردية

عند تعليم القراءة.

(٤) **Helen M. Robinson,** *"Why Pupils Fail in Reading"*, Chicago: Univ. of Chicago Press, 1947, p. 15.

(لِمَ يرسب التلاميذ في القراءة؟)(٢٤).

رمت هذه الدراسة التي أجريت على تلاميذ وتلميذات السنة الرابعة في مدرسة ابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية إلى الكشف عن أسباب رسوب التلاميذ في القراءة. واستمرت متابعة عادات القراءة لدى أفراد العينة وقدراتهم على القراءة مدة ثلاث سنوات.

ومن أهم نتائج الدراسة أن لعادات القراءة عند الأطفال تأثيرا في قدرتهم القرائية، وأن الأطفال يختلفون في عاداتهم القرائية.

كما توصلت الدراسة إلى أن من كانوا متخلفين في القراءة من أفراد العينة إنما سببه نقص في خلقهم في النواحي الجسمية والعقلية والعاطفية والاجتماعية.

ومن أهم مقترحات البحث أنه يجب تحسين عادات القراءة عند التلاميذ والتلميذات. وأن من أهم واجبات المدرسة أن تكشف عن الضعفاء من تلاميذها في القراءة وعن نواحي ضعفهم لتقوم بعلاجها.

اختبارات القراءة وأنواعها

تعدّ اختبارات القراءة من الاختبارات التحصيلية في التعليم. ومن أنواع هذه الاختبارات ما يأتي:

١) *اختبارات التهيؤ للقراءة*

وتستخدم هذه الاختبارات عند قبول التلاميذ في المدارس الابتدائية، لتحديد ما إذا كان الطفل ذا مهارات ومعلومات تمكنه من تعلم القراءة. وهذه الاختبارات تقيس الوظائف التالية: التمييز البصري، والضبط الحركي، والاستدلال اللفظي، والمفردات، والمعلومات العامة. ومن أهم اختبارات التهيؤ للقراءة الآتي:

اختبارات جيتس في القراءة Gates Reading Tests [٢٥] وقد صمّمت هذه الاختبارات لقياس التهيؤ لتعلم القراءة وللتنبؤ بمدى نمو القدرة القرائية عند الطفل وبيان حاجاته في كل قدرة يحتاجها عند تعلم القراءة. ومن أنواع هذه الاختبارات ما يأتي:

اختبار تعليمات الصور:	pictures direction
اختبار المزاوجة بين الكلمة والبطاقة:	word matching
اختبار السجع:	rhyming
اختبار مزاوجة الكلمات:	word matching
اختبارات مونرو للاستعداد القرائي:	Monroe Reading Aptitude Tests
اختبارات بيتس للاستعداد القرائي:	Betts Reading to Read Battery
واختبارات المتروبوليتان في القراءة:	Metropolitan Readiness

ويتضمن الأخير اختبارات هي: اختبار معنى الكلمة واختبار الجمل واختبار المعلومات واختبار المزاوجة واختبار الأعداد واختبار النسخ[٢٦].

٢) *اختبارات التشخيص القرائي*

وتستخدم في تشخيص أسباب ضعف الفرد في القراءة نتيجة مشكلات جسمية أو نفسية أو تعليمية، ومن هذه الاختبارات:

اختبار: L.J. Brueckner Lewis واختبار Paul Witty [٢٧].

٣) *اختبارات المسح القرائي*

وتستخدم المقاييس العمومية أو الإجمالية over all measures في معرفة القدرة القرائية كالاختبارات المسحية للقراءة الصامتة لبرجس Burgess Scale of Measuring. Ability in Silent Reading.

ويتكون هذا الاختبار من عشرين صورة يصاحب كلا منها مجموعة من التعليمات، الغرض منها توجيه التلاميذ لعمل علامات أو رسومات معينة في الصورة التي فوق التعليمات بالقلم. وهذا الاختبار مشوّق، ويثير دوافع التلاميذ للإجابة عنه، ويتطلب الحصول على درجات عالية في هذا الاختبار السرعة في القراءة والرسم[٢٨].

وهناك بعض البحوث الحديثة التي جاءت نتائجها متضاربة مع نتائج بحوث القراءة القديمة. ففي دراسة موسعة للدكتور مور (A.K. Moore) من جامعة ييل Yale عن كيفية تعليم القراءة لأطفال ما قبل سن المدرسة، توصّل إلى أن تعلم القراءة أسهل لمن كان في السنة الثالثة من عمره منه لمن كان في الرابعة، ولمن كان في السنة الرابعة منه لمن كان في الخامسة، وأسهل لمن كان في السن الأخيرة منه لمن كان في السادسة من عمره[٢٩]. أمّا البحوث القديمة فتشير إلى أن الأطفال لايستطيعون القراءة قبل السادسة وأنه من الخطأ أن يقرأوا قبل بلوغهم تلك السن.

وهناك من يبالغ في هذا ويعتبر النشاط القرائي من الأمور التي ينبغي ألاّ تزاول في رياض الأطفال، وأنه من الواجب تأخيره حتى يحين العمر العقلي الضروري لمزاولته وهو ست سنوات أو أكثر[٣٠].

كما أكدّت بعض البحوث السابقة: أن آليات القراءة وعاداتها تختلف باختلاف شكل اللغة وتركيب جملها، غير أن الدراسة التي قام بها وليم جراي[٣١] عن طبيعة عملية القراءة واتجاهاتها بين عدة لغات، ومن دراسته التي تناولت حركات عيني القراء المتوسطي السن في أربع عشرة لغة، توصّل إلى أن العمليات الأساسية للقراء متماثلة

دائما في تعرف صور الكلمات وحركات العين وسرعة القراءة وفهم المقروء وغيرها من المهارات .

علاقة البحث الحالي بالأبحاث السابقة ومدى إفادته منها

تشترك الأبحاث السابقة في خصائص أهمها :

١ ـ إن أغلب البحوث والدراسات التي أجريت في موضوع القراءة تناولت جوانب متعددة، فمن هذه البحوث والدراسات تلك التي تناول طرق تعلّم القراءة ومهاراتها والألفاظ الشائعة في كتابات التلاميذ (كدراسة الشافعي)، وإعداد اختبارات للقراءة (السرعة والفهم في القراءة) لتشخيص نواحي القوة والضعف في القراءة بتحديد مستويات التلاميذ ودراسة أسباب هذا الضعف، واختبار حركات العين في أثناء القراءة الصامتة (كدراسة الدكتور محمد قدري لطفي)، وقياس العلاقة بين فهم المقروء والقدرة على التعبير في القراءة الصامتة (كدراسة رضوان) وتقترب بعض جوانب هذه الأبحاث منهجيًا من بحثنا الحالي .

٢ ـ إن عينات أغلب الأبحاث اقتصرت على مرحلة الدراسة الابتدائية كدراسة وليم جراي ودراسة روبنسون ودراسة شولتر، وكما هو الحال في عينة البحث الحالي .

٣ ـ إن جميع الأبحاث السابقة محاولات لدراسة تأثير بعض الأساليب والطرق والتقنينات القرائية على تحصيل التلاميذ في موضوعات القراءة، وقياس العلاقة بين فهم المقروء والقدرة على التعبير في القراءة الصامتة (كدراسة رضوان) وقياس متوسط الفهم لدى أفراد عينة البحث من تلاميذ المدرسة الابتدائية في القراءة الشاملة (كدراسة شولتر) .

٤ ـ استخدمت الأبحاث السابقة وسائل إحصائية منوعة لدراسة جوانب مختلفة

من موضوعات القراءة، منها استبيانات متضمنة اختبارات اقتبست فقراته من كتب المطالعة كدراسة جونسون، واستخدم اختبارات القراءة التحصيلية كاختبار بول ويتي وجيتس وبرجس وغيرهم.

واقترب بعض جوانب تلك الأبحاث من بحثنا الحالي، إلَّا أنه يركز على قياس السرعة في القراءة والفهم والاستيعاب في حدود الموضوعات المختارة من كتب القراءة للمرحلة الابتدائية.

٥ ـ حاولت بعض تلك الدراسات التحكّم في المتغيرات وضبطها ولاسيما في الدراسات التجريبية كدراسة رضوان والحال ينطبق على البحث الحالي، حيث تمَّ ضبط المتغيرات التي تؤثر في سير التجربة الميدانية.

أما مدى إفادة البحث الحالي من تلك الدراسات السابقة، يمكن إجماله في مجال منهجية البحث، وفي كيفية قياس القدرة على القراءة والسرعة والفهم كدراسة محمد قدري لطفي، وقياس القدرة في القراءة (فهم المقروء والقدرة على التعبير في القراءة الصامتة كدراسة رضوان)، وفي مجال أهمية القراءة الصامتة والسرعة في القراءة كدراسة وليم جري، وفي مجال التعرف في كيفية إعداد الاختبارات والمعالجات الإحصائية كدراسة روبنسون والشافعي.

إجراءات التجربة

خصص لكل شعبة أربع معلمات، كل معلمة مسؤولة عن اختبار خمس تلميذات. وزودت المعلمة بخمس نسخ من الاختبار وساعة توقيت. وطلب إلى كل معلمة أن تبين للتلميذات أن هذا الاختبار ليس امتحانًا ولكنه تجربة لفحص موضوع من موضوعات القراءة.

وكان على كل معلمة أن تسجل وقت بداية قراءة التلميذات للاختبارات الخمسة التي بحوزتها. وبعد أن تنهي التلميذة قراءتها للموضوع ترفع يدها دلالة على انتهائها من قراءة القطعة. وتسجل المعلمة الوقت على ورقة الاختبار التي تسلمها للتلميذة لتجيب على الأسئلة. وقد سارت العملية على النحو الآتي:

١) القراءة الصامتة: طلب إلى التلميذات أن يقرأن بأنفسهن دون أن يرفعن أصواتهن أو يحركن شفاههن.

٢) تسجيل الزمن: بعد أن تنتهي كل تلميذة من قراءة القطعة تخبر بذلك. وتسجل المعلمة وقت انتهاء التلميذة من القراءة على ورقة الاختبار وتعطيها للتلميذة التي أكملت القراءة، لتجيب على الأسئلة، مع التأكد من كتابة اسم التلميذة بعد الانتهاء من الاختبار.

٣) حساب زمن القراءة وسرعتها: تمَّ حساب الزمن الذي استغرق في قراءة القطعة، بطرح وقت بداية الاختبار من وقت نهايته. أمَّا سرعة القراءة فقد تمَّ حسابها بتقسيم عدد الكلمات على الزمن، وقد تراوحت سرعة القراءة للتلميذات بين ٧١,٥ كلمة و١٠ كلمات في الدقيقة لأسرع وأبطأ تلميذة على التوالي.

٤) حساب فهم المقروء: وذلك عن طريق تصحيح أوراق الاختبارات حسب تعليمات تصحيح الاختبار (انظر الملحق رقم ٦):
الأسئلة (١، ٢، ٣، ٤) لكل منها ٢٠ درجة.
السؤلان ٥، ٦ لكل منهما ١٠ درجات.
المجموع: ١٠٠ درجة.

٥) قياس درجة الاستيعاب (تذكرة المادة المقروءة): تم حساب درجة الاستيعاب للمادة المقروءة، أو ما يصطلح عليه بنسبة التذكر، وذلك بتقسيم كمية تحصيل كل

مجموعـة في الاختبار الاستطلاعي على ما حصلوا عليه في التطبيق النهائي للتجربة بفاصل زمني مقداره أسبوعان .

٦) لقد تمَّ تبويب تلميذات عينة البحث بشكل مجموعات بالنسبة لسرعتهن في القراءة (الزمن بالدقائق) مع مراعاة أعلى درجة وأقل درجة حصلن عليها .

نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها

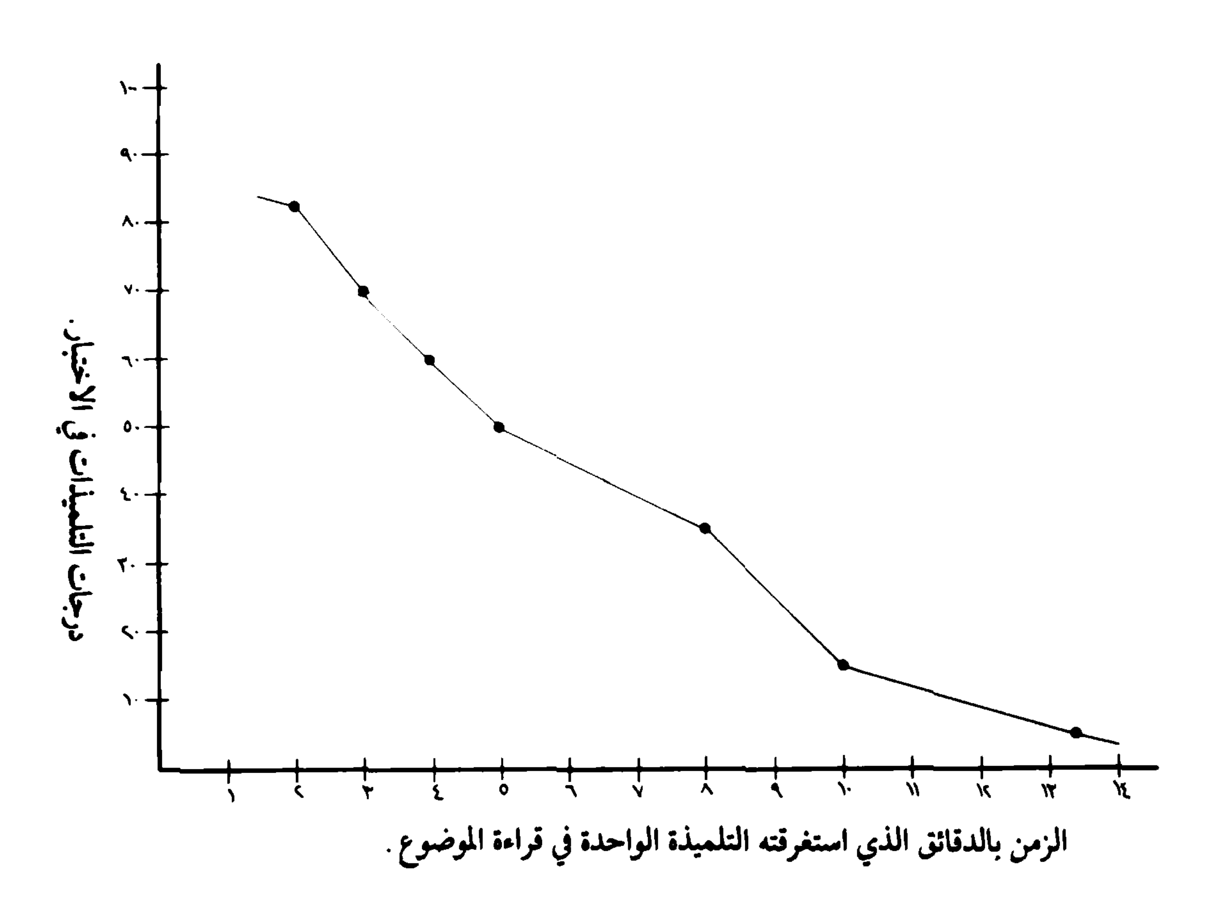
(١) يوضح الجدول رقم (٢) درجة سرعة تلميذات الصف الرابع في القراءة مع ما حصلن عليه من درجات في الاختبار.

جدول رقم (٢)
سرعة تلميذات الصف الرابع الابتدائي في القراءة مع ما حصلن عليه من درجات
(عدد كلمات قطعة القراءة ١٤٣ كلمة)

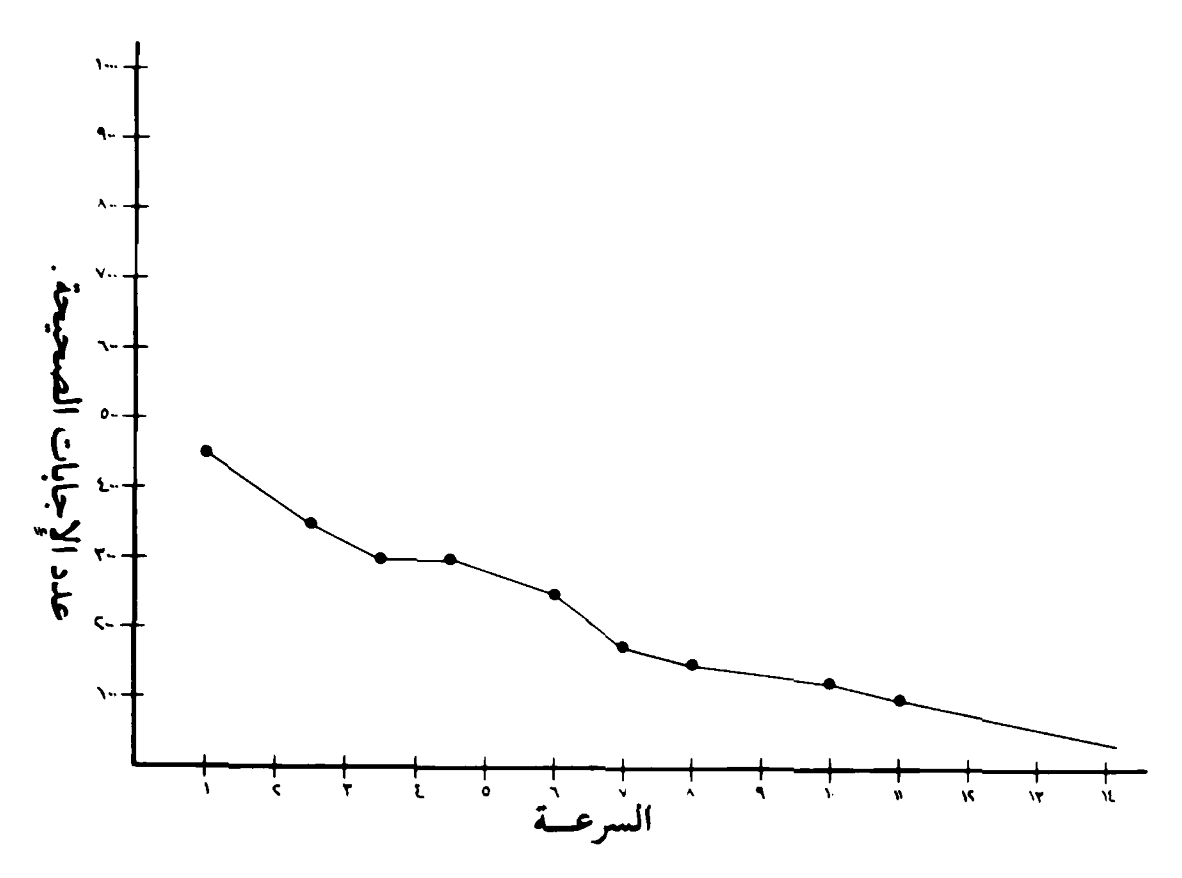
الزمن بالدقائق	عدد التلميذات	الدرجـات
٢	٦	٦٠-١٠٠
٣	٢٠	٦٠-٨٠
٤	٥٦	٥٠-٧٠
٥	٨٠	٤٠-٦٠
٨	٢٢	٢٠-٥٠
١٠	١٢	١٠-٢٠
١٥	٤	صفر-١٠

يظهـر من الجدول المذكور أن التلميذات اللاتي يقرأن بسرعة انتهين من قراءة القطعة في دقيقتين، وقد بلغ عددهن ٦ تلميذات وسرعة كل منهن ٧١,٥ كلمة في

الدقيقة . أمَّا اللائي استغرقن في قراءة القطعة ١٥ دقيقة فهنَّ ٤ تلميذات وكانت سرعة كل منهن ٥ , ٩ كلمة في الدقيقة . وهذا دليل واضح على وجود تفاوت في السرعة القرائية بين التلميذات . ويلاحظ أن السرعة تطرد مع درجات التلميذات في الاختبار، فكلما زادت السرعة زادت معها درجات التلميذات . فالتلميذات اللائي أبدين سرعة ملحوظة في القراءة أحرزن درجات عالية في الاختبار، وهذا دليل على ارتباط سرعة القراءة بالفهم . وهذا جلي أيضا في الخطين البيانيين ذي الرقمين (١) و (٢) اللذين يوضحان العلاقة بين الفهم وسرعة القراءة لتلميذات الصف الرابع الابتدائي .



خط بياني رقم (١) يمثل العلاقة بين درجات التلميذات في الاختبار (الفهم) مع الزمن (السرعة) عند تلميذات الصف الرابع الابتدائي .



خط بياني رقم (٢) يمثل العلاقة بين عدد الإجابات الصحيحة والسرعة.
الصف الرابع الابتدائي.

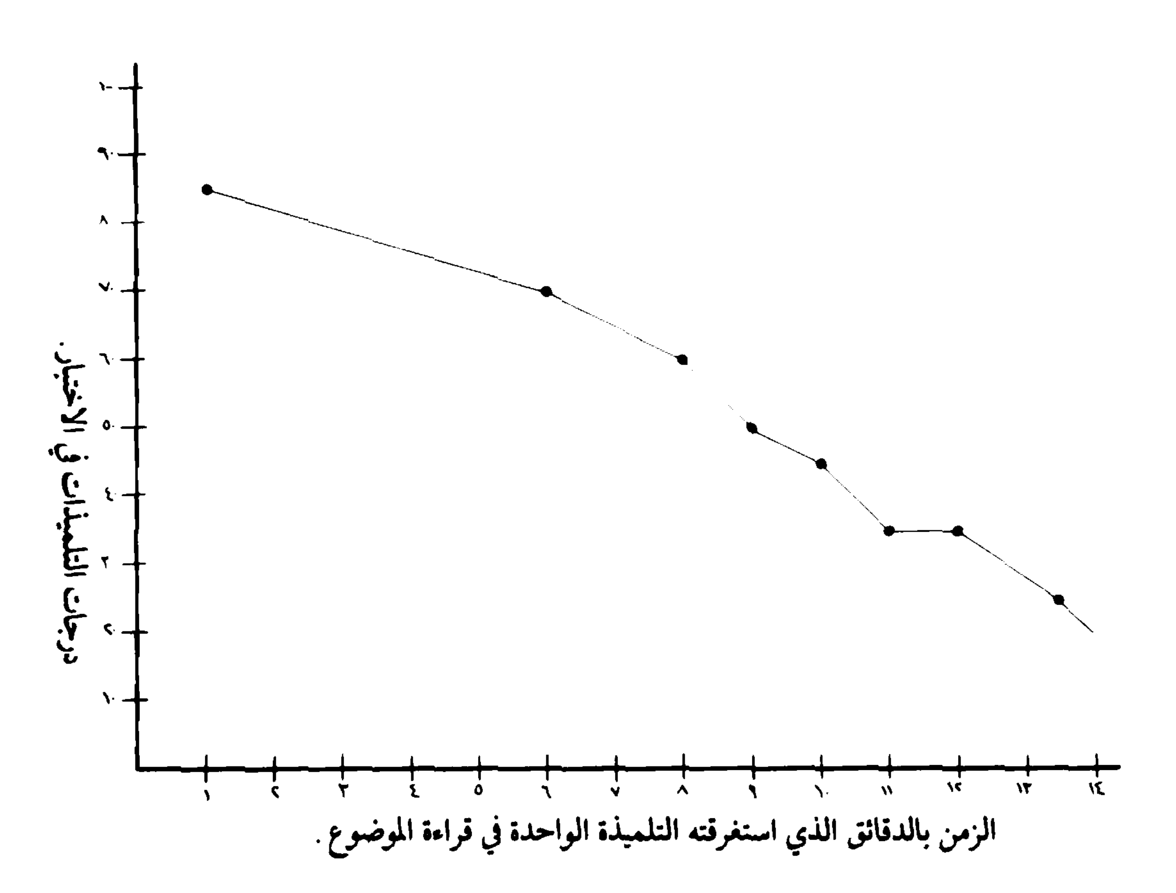
(٢) يوضح الجدول رقم (٣) درجة سرعة تلميذات الصف الخامس في القراءة مع ما حصلن عليه من درجات في الاختبار.

جدول رقم (٣)
سرعة تلميذات الصف الخامس الابتدائي مع ما حصلن عليه من درجات
(عدد كلمات قطعة القراءة ١٤٧ كلمة)

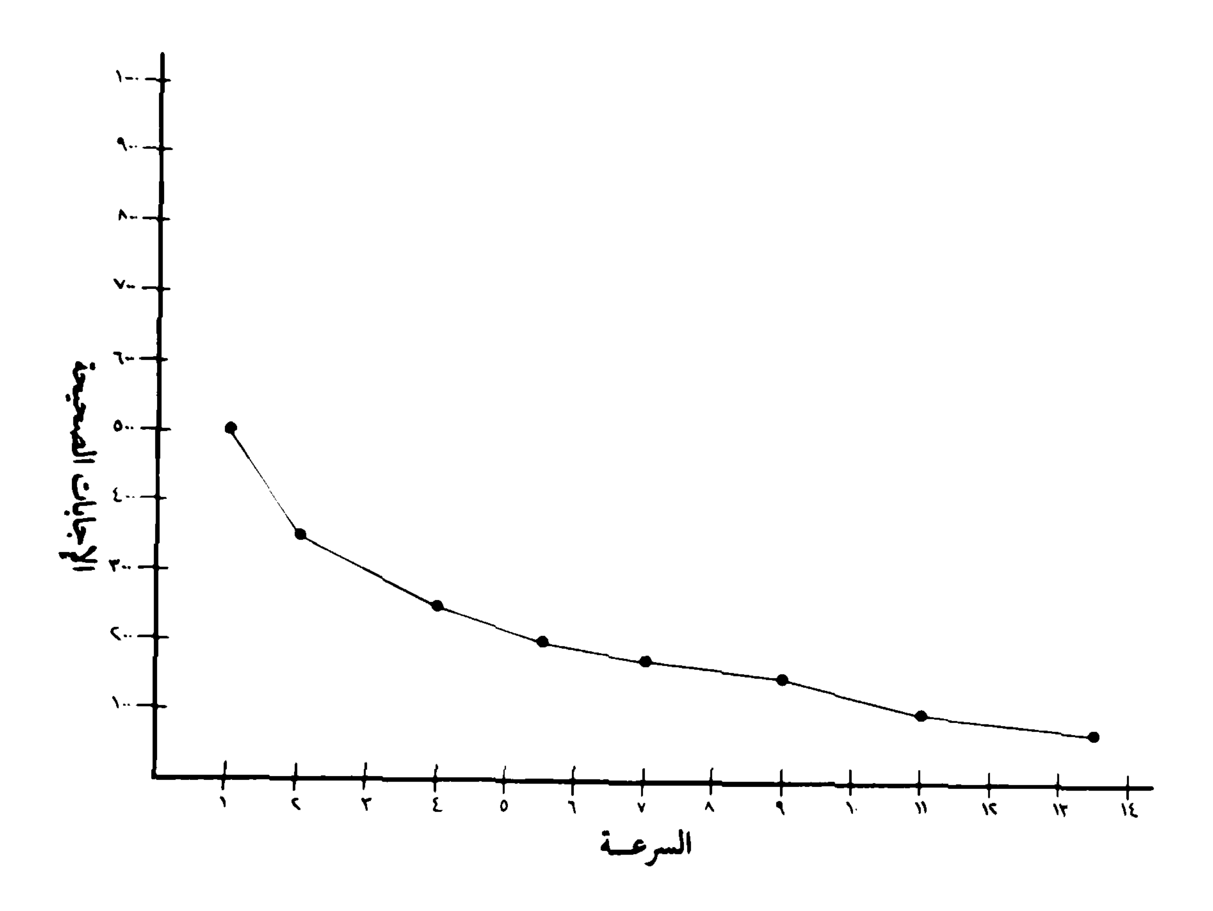
الزمن بالدقائق	عدد التلميذات	الدرجات
١	٨	٧٠ ـ ١٠٠
٦	٢٤	٦٠ ـ ٨٠
٨	٤٤	٥٠ ـ ٧٠
٩	٢٦	٤٠ ـ ٧٠
١٠	٧٨	٣٠ ـ ٦٠
١١	٨	٢٠ ـ ٥٠
١٢	٨	٣٠ ـ ٥٠
١٥	٤	١٠ ـ ٦٠

يلاحظ من الجدول المذكور أن ٨ تلميذات انتهين من قراءة القطعة في ما يقرب من دقيقة واحدة، أو على وجه التحديد في مدة ٥٥ ثانية . وفي الطرف الآخر من الجدول يلاحظ أن ٤ تلميذات أتممن قراءة القطعة في مدة ١٥ دقيقة وهذا دليل على تفاوت واسع المدى للغاية في سرعة القراءة بين التلميذات . أمّا غالبية التلميذات فقد أتممن قراءة القطعة في مدة تتراوح بين ٦-١٠ دقائق . وكانت سرعة أسرع تلميذة في القراءة تزيد على ١٤٧ كلمة في الدقيقة، بينما كانت سرعة أبطأ تلميذة ١٠ كلمات تقريبا في الدقيقة .

وفي الخطين البيانيين ذي الرقمين (٣) و(٤) توضيح جليّ للعلاقة المطردة بين سرعة القراءة والفهم لتلميذات الصف الخامس الابتدائي .



خط بياني رقم (٣) يمثل العلاقة بين درجات التلميذات في اختبار (الفهم) مع الزمن (السرعة) عند تلميذات الصف الخامس الابتدائي .



خط بياني رقم (٤) يمثل العلاقة بين عدد الإجابات الصحيحة مع السرعة.
الصف الخامس الابتدائي.

(٣) يوضح الجدول رقم (٤) درجة سرعة تلميذات الصف السادس الابتدائي في القراءة مع ما حصلن عليه من درجات في الاختبار.

جدول رقم (٤)
سرعة تلميذات الصف السادس الابتدائي في القراءة مع ما حصلن عليه من درجات
(عدد كلمات قطعة القراءة ٢٣٤ كلمة)

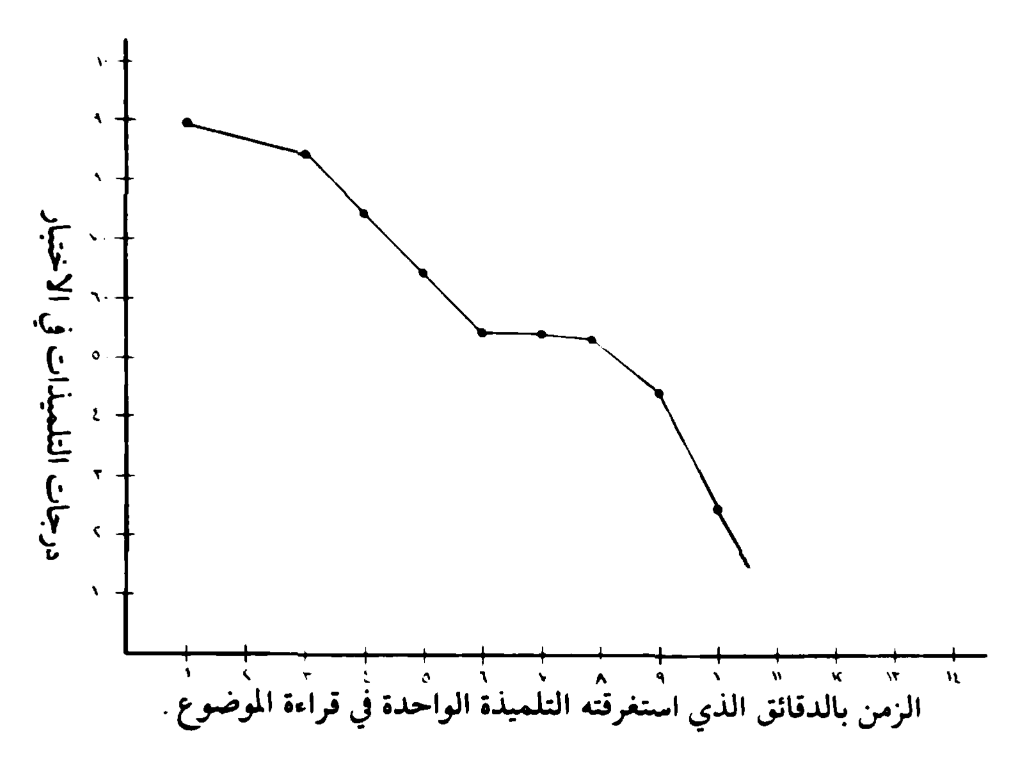
الزمن بالدقائق	عدد التلميذات	الدرجـات
١	٤	٨٠ ـ ١٠٠
٣	٤	٨٠ ـ ٩٠
٤	٢٨	٧٠ ـ ٩٠

تابع جدول رقم (٤)

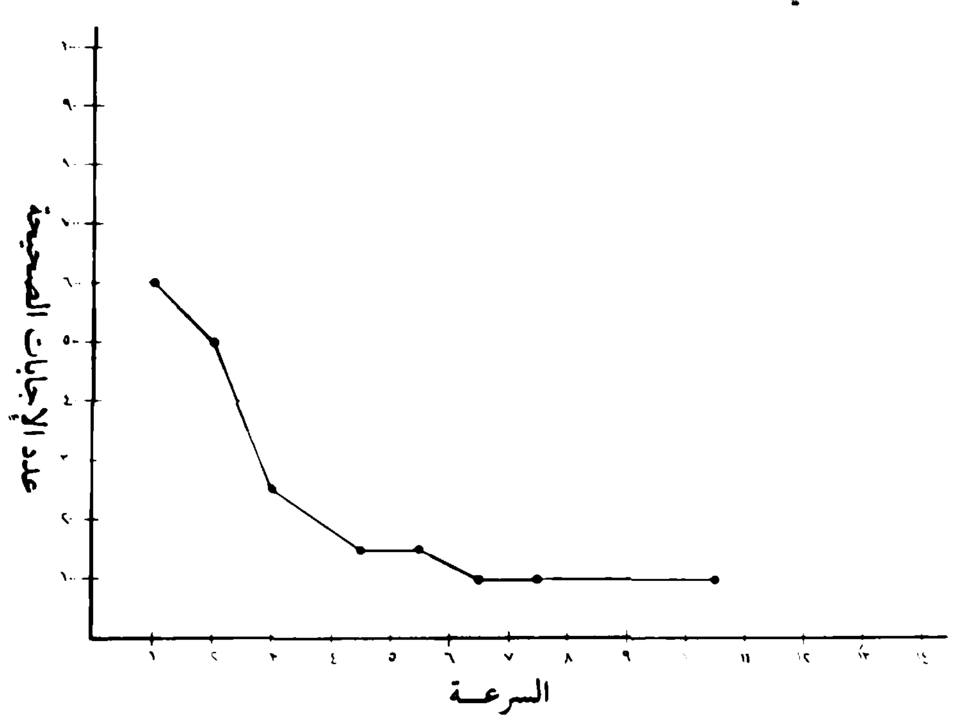
الزمن بالدقائق	عدد التلميذات	الدرجـات
٥	٤٢	٧٠ ـ ٧٠
٦	٤٦	٩٠ ـ ٣٠
٧	٥٦	٨٠ ـ ٦٠
٨	١٠	٦٠ ـ ٦٠
٩	٦	٦٠ ـ ٣٠
١٠	٤	٣٠ ـ ٢٠

يلاحظ من الجدول المذكور أن ٤ تلميذات أنهين قراءة القطعة في بحر دقيقة واحدة مقابل ٤ تلميذات أخريات لم ينهين ذلك إلا بعد ١٠ دقائق، أو بنسبة ١ : ١٠ على التوالي. أو بتعبير آخر، فإن ٤ تلميذات من مجموع التلميذات البالغ عددهن ٢٠٠ تلميذة أتمت كل واحدة منهن قراءة ٢٣٤ كلمة في الدقيقة. بينما لم تستطع أبطأ ٤ تلميذات أن تقرأ كل واحدة منهن أكثر من ٤ ,٢٣ كلمة.

وفي الخطين البيانيين ذي الرقمين (٥) و(٦) توضيح جليّ للعلاقة بين سرعة القراءة والفهم لتلميذات الصف السادس الابتدائي. والعلاقة كما في الشكلين السابقين، فإنها ها هنا مطردة أيضا.



خط بياني رقم (٥) يمثل العلاقة بين درجات التلميذات في اختبارات الفهم مع الزمن (السرعة) عند تلميذات الصف السادس الابتدائي.



خط بياني رقم (٦) يمثل العلاقة بين عدد الإجابات الصحيحة والسرعة.
الصف السادس الابتدائي

(٤) يوضح الجدول رقم (٥) متوسط الدرجات لتلميذات كل صف من الصفوف الثلاثة الأخيرة في المرحلة الابتدائية في اختبار فهم الكلمات، كذلك لأعلى وأبطأ سرعة في القراءة في ذلك الاختبار.

جدول رقم (٥)

متوسط درجات تلميذات الصفوف الرابعة والخامسة والسادسة الابتدائية في اختبار فهم الكلمات مع بيان أعلى وأبطأ سرعة تمّ الحصول عليها.

(الأساس = ٦٠٠ تلميذة)

الصف	عدد التلميذات	متوسط درجات التلميذات في الاختبار	السرعة		تلميذات حصلن على أقل من ٢٠ درجة
			أعلى	أبطأ	
الرابع	٢٠٠	٦١,٠٨٨	٧١,٥	٩,٥	١٨ تلميذة
الخامس	٢٠٠	٧٥,١٩٨	١٤٧	١٠	٦ تلميذات
السادس	٢٠٠	٨٥,٨٢٢	٢٣٤	٢٣,٤	٣ تلميذات

من دراستنا للجدول المذكور يظهر لنا أن أعلى سرعة بلغتها تلميذات الصفوف الرابعة والخامسة والسادسة في القراءة كانت ١٧,٥ و١٤٧ كلمة في الدقيقة على التوالي. وهذا دليل على أن السرعة في القراءة تنمو بصورة مطردة مع تقدم الدراسة من صف إلى صف أعلى.

ومن ملاحظاتنا للجدول نفسه يظهر لنا أيضا أن متوسط درجات التلميذات في الاختبار كان ٦١,٠٨٨ و٧٥,١٩٨ و٨٥,٨٢٢ للصفوف الرابعة والخامسة والسادسة على التوالي. وهذا دليل كذلك على أن فهم التلميذات للمادة المقروءة يتدرج تباعًا مع التقدم الدراسي من صف إلى صف آخر.

وهكذا يتضح أن السرعة في القراءة تسير بصورة مطردة مع الفهم.

(٥) يوضح الجدول ذو الرقم (٦) مجموع الدرجات التي أحرزتها تلميذات كل من الصفوف الرابعة والخامسة والسادسة الابتدائية في الاختبارين الأول (الاستطلاعي) والثاني (النهائي) مع نسبتي التذكر والنسيان.

جدول رقم (٦)

مجموع درجات تلميذات الصفوف الرابعة والخامسة والسادسة الابتدائية في الاختبارين الأول (الاستطلاعي) والثاني (النهائي) مع نسبتي التذكر والنسيان.

الصف	مجموع الدرجات		نسبة التذكر	نسبة النسيان
	الاختبار الاستطلاعي	الاختبار النهائي	٪	٪
الرابع	١٢٢١٧,٦	٨٤٩٩,٢	٦٩	٣١
الخامس	١٥٠٣٩,٦	١١٨٥٥,٦	٧٩	٢١
السادس	١٧١٦٤,٤	١٤٣٩٢,٢	٨٣	١٧

من دراستنا للجدول المذكور يظهر لنا أن مجموع الدرجات التي حصلت عليها التلميذات، سواء في الاختبار الاستطلاعي أو النهائي، يسير بصورة مطردة مع سير الدراسة. فهي في الصف السادس أعلى منها في الصف الخامس، وفي الأخير أعلى منها في الصف الرابع.

وهكذا فإن نسبة التذكر =($\frac{\text{درجات الاختبار النهائي}}{\text{درجات الاختبار الاستطلاعي}}$ × ١٠٠ لتلميذات الصف السادس هي أعلى منها لتلميذات الصف الخامس، وللتلميذات في الصف الأخير أعلى منها في الصف الرابع: ٨٣٪ و ٧٩٪ و٦٩٪ على التوالي. وعلى العكس تماما، فإن نسبة النسيان تتناقص من صف إلى صف أعلى. فقد بلغت هذه النسبة الأخيرة ٣١٪ و٢١٪ و١٧٪ في الصفوف الرابعة والخامسة والسادسة على التوالي.

الخلاصــة

١) أن البحث أكَّد أن التلميذات غير متساويات في قدرتهن على القراءة.

٢) أن بين السرعة في القراءة وبين الفهم علاقة موجبة، إلى حد بعيد. أو بعبارة أخرى، فإن الطفل الذي يكون سريعًا في قراءته هو في الغالب الذي يفهم ما يقرأ جيدًا.

٣) أن السرعة في القراءة تسير بصورة مطردة مع سير الدراسة من صف إلى صف أعلى.

٤) أن القدرة على الفهم في القراءة تطرد تباعا مع سير الدراسة أيضا.

٥) أن منحنى الإجابات الصحيحة في القراءة يكاد يكون مطابقًا لمنحنى السرعة في القراءة. والسبب في ذلك يعود إلى أن هناك علاقة كبيرة بين السرعة في القراءة وعدد الإجابات الصحيحة. وهذا بدوره يؤكد العلاقة الموجبة بين السرعة والفهم. لمزيد من الإيضاح انظر الأشكال البيانية ذوات الأرقام ١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦.

٦) إن القدرة على التذكر تنمو بصورة مطردة من الصف الرابع الابتدائي إلى الصف الذي يليه فالذي يليه.

٧) من كل ما تقدم يستنتج أن هناك علاقة موجبة بين السرعة والفهم والاستيعاب.

التوصيــات

١) ينبغي أن تدرّب التلميذات على القراءة الصامتة بعد السنة الثالثة الابتدائية،

سواء في الصف أو المكتبة، مع مراعاة الآتي:

ا - أن تركز التلميذة جهدها على معنى المقروء.

ب - أن تعتاد التلميذة القراءة المستقلة.

جـ - زيادة إنتاج التلميذة في القراءة.

د - أن تتعود التلميذة عدم تحريك شفتيها، أو أن تجهر بالكلمات أثناء القراءة ولو همسًا.

٢) ينبغي تدريب التلميذات على القراءة السريعة عن طريق النظر إلى الكلمات ككل، أي دون تقطيع الكلمة إلى حروف منفصلة أو تهجئتها. ذلك أن التهجيء من شأنه أن يؤدي إلى البطء في القراءة.

٣) ينبغي أن تكون المادة المقروءة التي تقدم للتلميذات باعثة على الرغبة في القراءة.

٤) ينبغي للمعلمة أن تكشف عن نواحي القوة والضعف في تلميذاتها على القراءة فتعزز الأولى وتتغلب على الأخيرة.

٥) ينبغي تشجيع اتجاهات التلميذات نحو القراءة وذلك بتوفير الكتب والمجلات المناسبة، سواء عن طريق الشراء أو الإعارة من المكتبة، ذلك أن عادة القراءة ينبغي أن تنمى في الأفراد منذ الصغر.

٦) إن تقويم القدرة على القراءة ليس هدفًا في ذاته وإنما هو وسيلة لتحسين القراءة، لذا ينبغي أن يرتبط التقويم بالتعليم، وأن تستند إلى معلومات وافية من المعرفة والمهارات المكتبية والظروف التي تساعد على تعلم هذه النواحي وتقوّمها.

الملحق رقم (١)

الموضوع : البدوية المكّارة ص ١١٦ ـ ١١٧ .
الصـف : الرابع
الاســم :
الزمــن :
تعليمات : ضعي علامة (√) أمام الجواب الصحيح .

س ١ : ما عدد أفراد الأسرة الحضرية؟
١ ـ ثلاثة
٢ ـ أربعة
٣ ـ خمسة
٤ ـ ستة
٥ ـ سبعة

س ٢ : كانت الحضرية :
١ ـ جميلة
٢ ـ بخيلة
٣ ـ مخلصة
٤ ـ صادقة
٥ ـ شجاعة

س ٣ : من قام بتوزيع الدجاج على أفراد الأسرة؟
١ ـ البدوية
٢ ـ الحضرية
٣ ـ الأب
٤ ـ البنت
٥ ـ الابن

س ٤ : كيف تم توزيع الدجاج بالعدد الفردي؟
١ ـ لكل فرد دجاجة
٢ ـ لكل فرد دجاجتان
٣ ـ لكل فرد نصف دجاجة
٤ ـ أخذت البدوية دجاجتين
٥ ـ أخذت البدوية دجاجة

س ٥ : أكملي الجملة التالية :
أدركت البدوية ....

س ٦ : كيف تم توزيع الدجاج بالعدد الزوجي؟
١ ـ أخذت البدوية ثلاث دجاجات
٢ ـ كل فرد أخذ دجاجة
٣ ـ كل فرد نصف دجاجة
٤ ـ أخذت البدوية دجاجة
٥ ـ أخذت الحضرية دجاجة

الملحق رقم (٢)

الموضوع : التمر فاكهة وغذاء.
الصـــف: الخامس
الاســـم :
الزمـــن :
تعليمات: ضعي علامة (V) على إجابة صحيحة واحدة لكل سؤال.

س ١ : التمر فاكهة وغذاء وتكثر أشجاره في :

١ - الهنـد
٢ - أستراليـا
٣ - بريطانيا
٤ - المملكة العربية السعودية
٥ - فرنسـا

س ٢ : أكملي الفراغات :
التمر يمد الجسم ....

س ٣ : جعل الله التمر غذاء للسيدة :

١ - عائشة
٢ - خديجة
٣ - مريـم
٤ - زبيدة
٥ - الخنساء

س ٤ : أشري على الإجابة الصحيحة :

١ - التمر موجود في بلادنا بكثرة.
٢ - التمر غير موجود ونستورد منه قليلا.
٣ - التمر غير موجود ونستورد منه كثيرا.
٤ - التمر في بلادنا لا يسد حاجتنا.
٥ - نستورده من بلاد الجنوب.

س ٥ : السورة الكريمة التي ورد فيها ذكر الرطب، هي :

١ - سورة الفاتحة
٢ - سورة يوسف
٣ - سورة مريم.
٤ - سورة الرعد
٥ - سورة القارعة

س ٦ : أشري على الإجابات الصحيحة :

١ - التمر يمدنا بطاقة أقل من لحم الضأن
٢ - شجرة التمر هي النخلة
٣ - التمر حلوى الغني
٤ - التمر من أكثر الفواكه فائدة
٥ - التمر زاد المسافر والمغترب

الملحق رقم (٣)

الموضوع : الشـــاي
الصــف : السادس
الاســـم :
الزمـــن :
تعليمات : ضعي علامة (√) أمام الجواب الصحيح .

س ١ : وجد الشاي لأول مرة في :
١ ـ اليـمن — ٤ ـ الصـين
٢ ـ أسبانيا — ٥ ـ الهنـد
٣ ـ اليابـان

س ٢ : إن ارتفاع شجرة الشاي :
١ ـ ثلاثة أمتار — ٤ ـ متران
٢ ـ أربعة أمتار — ٥ ـ متر واحد
٣ ـ خمسة أمتار

س ٣ : والشاي قبل أن يصل إلينا يمر بعمليات ، أولها قطف :
١ ـ أزهـاره — ٤ ـ أغصانه
٢ ـ أوراقـه — ٥ ـ سيقانه
٣ ـ جـذوره

س ٤ : في الشاي مادة منشطة (التايين) :
١ ـ تسبب النوم — ٤ ـ تزيل التعب الفكري
٢ ـ تسبب الصداع — ٥ ـ تجهد القلب
٣ ـ تتعب المعدة

س ٥ : وفي الشاي مادة قابضة (الستانين) يزول مفعولها بإضافة :
١ ـ الزعفران — ٤ ـ النعنـاع
٢ ـ عصير العنب — ٥ ـ السكـر
٣ ـ عصير الليمون

س ٦ : أكملي الجملة التالية؟
إن الرجل الذي اكتشف الشاي كان يريد ....

الملحق رقم (٤)

تعليمات تصحيح الاختبار

١) ضعي أمام الأسئلة (١، ٢، ٣، ٤) (٢٠) درجة إذا كان صحيحا. وأمام السؤالين (٥، ٦) ضعي (١٠) درجات إذا كانا صحيحين أو علامة (×) إذا كانا خطئين ولاتضعي علامة أمام السؤال الذي تركته التلميذة بدون إجابة.

٢) درجة التلميذة هي مجموع الدرجات التي تحصل عليها من الإجابات الصحيحة.

٣) إذا وضعت التلميذة الجواب في غير محله فاقبليه إذا كان واضحا أنها تقصد أن هذا هو الجواب للسؤال المطلوب.

٤) لاتعطي كسور في الدرجات وإذا لم تكتب التلميذة الجواب الصحيح بالضبط فتعتبر الإجابة خطأ.

٥) إذا أعطت التلميذة جوابين لسؤال واحد فتعتبر الإجابة خطأ، ولكن إذا شطبت الجواب الأول أو صححته بشكل واضح فيقبل الجواب الثاني.

التعليقات

* وبعد الانتهاء من إعداد هذه الدراسة، لايسعني إلا أن أقدم شكري وتقديري للأستاذ الدكتور حامد شاكر حلمي لمراجعته البحث.
كما وأشكر جميع من ساهم معي في إنجاح هذه الدراسة من مديرات ومعلمات المدارس الابتدائية المشمولات في عينة البحث في مدينة الرياض.

(١) **Margaret Lapray,** *Teaching Children to Become Independent Readers*, New York 1972, p. 243.

(٢) **Ement Klett,** *Literacy Opens the Path to All Educational Achievement*, vol. 2, London: Kern House, 1983, p. 4.

(٣) سورة العلق: الآيات ١ ـ ٥.

(٤) حسن سليمان قورة، دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية، القاهرة، ١٩٨١م، ص١١٠.

(٥) ساطع الحصري، أصول تدريس اللغة العربية، جـ١، بيروت، ١٩٦٢م، ص١٢.

(٦) قورة، مرجع سابق، ص ص ١٢٧ـ١٢٨.

(٧) **Harry Singer** and **Robert Ruddel,** *The Theoretical Models and Process of Reading,* New Jersy, 1977, p. 4.

(٨) Ibid., pp. 6-13.

(٩) **D. Richard Tick,** *The English Common Reader,* Chicago: University of Chicago, 1967, pp. 21-43.

(١٠) **Singer** and **Ruddel,** op. cit., p. 27.

(١١) **Arther E. Traxler,** *The Nature and Use of Reading,* Chicago, 1941, p. 34.

(١٢) **William D. Hedges,** *Testing and Evaluation for the Science,* California, 1966, pp. 31-32.

(١٣) يوسف محمود الشيخ وجابر عبدالحميد جابر، سيكولوجية الفروق الفردية، القاهرة، ١٩٦٦م، ص٦٨.

(١٤) **Patrick J. Groff,** "Childern's Attitudes and Critical Reading Abilities", *The Journal of Educational Research,* vol. 55, no. 7, 1962, p. 11.

(١٥) **Guyl Bond** and **Robert Dykstre,** "The Comparative Program in First Grade Reading Instruction", *Reading Research Quarterly,* vol. 11, 1967, pp. 9-86.

(١٦) **محمد قدري لطفي، التأخر في القراءة، تشخيصه وعلاجه في المدرسة الابتدائية، بحث تجريبي، القاهرة، ١٩٥٧، ص ص ١٩، ٦٠، ٦١-٧٦.**

(١٧) المرجع السابق، ص ص ٦١ - ٦٧.

(١٨) انظر محمد قدري لطفي، «بحث اختبار حركات العين في أثناء القراءة الصامتة»، **في التأخر في القراءة**، ص ص ٦٨-٧٦.

(١٩) إبراهيم الشافعي، **الألفاظ الشائعة في كتابات تلاميذ المرحلة الإعدادية بمنطقة الإسكندرية التعليمية**، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٥٧م.

(٢٠) محمد محمود رضوان، **تعليم القراءة للمبتدئين**، القاهرة، ١٩٥٨م، ص ص ٢٣٦-٢٤٤.

(٢١) **J. L. Johnson,** "Reading Preferences of Urban Student in Grades Four Through Six", *Journal of Educational Research,* vol. 68, no. 1975, pp. 306-309.

(٢٢) **A. J. Scholter,** *An Investigation of the Role of Interest as a Factor in Reading Comprehension,* The State University of New Jersey, 1967, pp. 12-14.

(٢٣) **William, S. Gray,** "The Importance of Intelligent Silent Reading", *Elementary School Journal,* no. 24, 1924, pp. 340-346.

(٢٤) **Helen M. Robinson,** *"Why Pupils Fail in Reading",* Chicago, 1947, p. 15.

(٢٥) **A. I. Gates,** *Basic Reading Tests,* Manual of Educational Direction, Teachers College, Columbia University, 1943, p.37.

(٢٦) **محمد عبدالسلام أحمد، القياس النفسي والتربوي، مطبعة لجنة التأليف والنشر، المجلد الأول، القاهرة، ١٩٦٠م، ص ص ٥٣٥-٥٤٢.**

(٢٧) **Paul Witty,** *The Improvement of Reading Abilities,* **Chicago,** 1957, pp. 255-256.

(٢٨) محمد عبدالسلام أحمد، مرجع سابق، ص ٥٤٢ .

(٢٩) غلين دومان، **علِّم طفلك القراءة**، (ترجمة عدنان اليازجي)، (مكان الطبع والسنة غير مذكورين)، ص ١٠٠ .

(٣٠) حسين سليمان قورة، مرجع سابق، ص ١١٥ .

(٣١) **William S. Gray,** *Studies in Reading,* Unesco, 1956, pp. 316-379.

المراجع

١) المراجع العربية

القرآن الكريم .

أحمد، محمد عبدالسلام . **القياس النفسي والتربوي** . مطبعة لجنة التأليف والترجمة، القاهرة، المجلد الأول، ١٩٦٠م .

الحصري، ساطع . **أصول تدريس اللغة العربية** . جـ١ ، مطبعة غندور، بيروت، ١٩٦٦م .

دومان، غلين . **علِّم طفلك القراءة** . ترجمة عدنان اليازجي ، مكان الطبع والسنة غير مذكورين .

رضوان، محمد محمود . **تعليم القراءة للمبتدئين** . مكتبة مصر، القاهرة، ١٩٥٨م .

الشافعي، إبراهيم . **الألفاظ الشائعة في كتابات تلاميذ المرحلة الإعدادية بمنطقة الإسكندرية** . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، ١٩٥٧م .

الشيخ، يوسف محمود وجابر عبدالحميد جابر . **سيكولوجية الفروق الفردية** . مطبعة النهضة، القاهرة، ١٩٦٦م .

قورة، حسين سليمان. دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية. دار المعارف بمصر، ١٩٨١م.

لطفي، محمد قدري. التأخر في القراءة، تشخيصه وعلاجه في المدرسة الابتدائية، بحث تجريبي. مطابع دار الكتاب العربي المصري، القاهرة، ١٩٥٧م.

٢) المراجع الأجنبية

Bond, Guyl. & Robert Dykstra. "The Comparative Program in First Grade Reading Instruction". *Reading Research Quarterly,* vol. 11, 1967.

Gates, A.I. *Basic Reading Tests.* Manual of Educational Direction, New York, Teachers College, Columbia University, 1943.

Gray, William S., "The Importance of Intelligent Silent Reading". *Elementary School Journal,* no. 24, Paris, 1964.

———. *Studies in Reading,* Paris, Unesco, 1956.

Groof, Patrick J. "Children's Attitudes and Critical Reading Abilities. *The Journal of Educational Research,* vol. 55, no. 7, 1962.

Hedges, William D. *Testing and Evaluation for the Science.* California, Wedworth Publisher Inc., 1966.

Johnson, J.L. "Reading Preferences of Urban Student in Grades Four Through Six." *Journal of Educational Research.* vol. 68, 1975.

Klett, Emest. *Literacy Opens the Path to all Educational Achievement.* Collier Mac-Millan Visual Learning, The Cassel Visual Learning System, London, vol. 2, 1983.

Lapray, Margart. *Teaching Children to Become Independent Readers.* The Center for Applied Research Education, Inc., New York, 1972.

Robinson, Helen M. *Why Pupils Fail in Reading.* University of Chicago Press, Chicago, 1946.

Scholter, A.J. *An Investigation of the Role of Interest as a Factor in Reading Comprehension.* The State University of New Jersey, 1976.

Singer, Harry. & Robert Ruddel. *Theoretical Models and Process of Reading,* University of NewJersey, 1977.

Tick, D. Richard. *The English Common Reader.* University of Chicago, Chicago, 1967.

Traxler, Arther E. *The Nature and Use of Reading.* Science Research Associates, Chicago, 1941.

Witty, Paul. *The Improvement of Reading Abilities.* Chicago, The University of Chicago Press, 1957.

Measuring the Reading Ability of Elementary School Girls in Riyadh

Hanan Isa Sultan
Assistant Professor, Department of Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

The objective of this study, which was conducted in the year 1402-1403 A.H. (1982-1983 A.D.), was to find out the reading ability of the 4th, 5th and 6th grades in the girls' elementary schools in Riyadh with regard to speed, understanding, and comprehension. The findings of the study were as follows:

1. The learners' abilities showed considerable individual differences.
2. There was positive correlation between speed of reading and comprehension, i.e. it was found that a child who read faster comprehened better.
3. Reading speed progressively increased with the continuity of study.
4. Comprehension also increased with continuity of study.
5. The ability to remember grew progressively from the fourth grade onwards.
6. It might be concluded from the above findings that there is a positive correlation between speed, understanding, and comprehension.

The study concluded with the following main recommendations:

1. Learners should be trained in the skill of silent reading after the third grade level of the elementary school.
2. To train the learners to read faster, they should be discouraged from vocalizing and from looking at the words as a whole. This means that the movement of the eyes should scan the words in groups, normally meaningful units, rather than focusing upon each individual word or a whole line of print.
3. The teacher should discover the points of strength and weakness in the reading abilities of her pupils and should endeavor to promote correct habits of reading in them.

دراسات تربوية: مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، م٢، ص ص ١٤٧ ـ ١٦٦ (١٩٨٥)

تقويم تحصيل طلاب الصف الثالث الثانوي في الهندسة المستوية في مدينة الرياض: دراسة ميدانية

صالح عبدالرحمن القويز

الأستاذ المساعد بقسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية،
جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

لقد مرت مناهج الرياضيات في المدارس السعودية بتغيرات جذرية بعد تطبيق ما يسمى بمناهج الرياضيات الحديثة. ومع ذلك يوجد الكثير من الجدل حول فاعلية هذه المناهج. الغرض من هذا البحث إلقاء الضوء على هذا الموضوع الحيوي من خلال بحث ميداني. وتأتي أهمية هذا البحث من كونه الأول من نوعه في المملكة حيث لم يسبق إجراء بحث ميداني حول تحصيل الطلاب في أي فرع من فروع الرياضيات.

أداة البحث: اقتصر البحث على مادة الهندسة المستوية. وتكونت أداة البحث من اختبار في ست مسائل هندسية، لاتتطلب غير حد أدنى من القدرة على المحاكاة وتطبيق المفاهيم والحقائق الهندسية الأساسية مثل التشابه والخواص الرئيسة للمثلثات والمستطيلات والدوائر. (صورة من الاختبار في نهاية البحث).

العينة: تكونت عيِّنة البحث من طلاب الصف الثالث الثانوي، وعددهم ١٢٧ طالبًا، موزعين بين خمس مدارس ثانوية في مدينة الرياض.

النتائج: لقد لخصت نتائج البحث في ثلاثة جداول. الأول يعطي

متوسط درجة الطلاب على كل مسألة من المسائل الست. أما الجدولان الثاني والثالث فيعطيان عدد الطلاب الذين حصلوا على درجات معينة لكل مسألة والمسائل مجتمعة. يبدو أن الطلاب يعانون من الكثير من المفاهيم الخاطئة في مجال الهندسة وكذلك من عدم القدرة على توظيف ما يعرفونه في حل المسائل.

المقترحات: يرى الباحث ضرورة إعادة تقويم مناهج الهندسة بكاملها من حيث المحتوى وطريقة العرض. كذلك يرى الباحث ضرورة الإكثار من التمارين المنوعة والمتدرجة وخصوصا أن الكتب المدرسية تميل إلى الاختصار حيث لاتوجد أمثلة محلولة والتمارين في الغالب غير جيدة.

أخيرا نقترح إعادة تدريس مادة الهندسة المستوية وكذلك الفراغية في المرحلة الثانوية.

مقدمة

لقد مرت مناهج الرياضيات بتغيرات كبيرة بعد تطبيق مناهج الرياضيات الحديثة. هناك دلائل متزايدة تشير إلى أن معظم خريجي المرحلة الثانوية ليسوا في مستوى علمي رصين في مادة الرياضيات. لقد مكّنني إشرافي على تدريب طلاب الرياضيات بكلية التربية في جامعة الملك سعود في المدارس الثانوية والمتوسطة من أن أتعرف واقع تعليم الرياضيات وما تواجهه من مشكلات. كما أنني أعلم أن كثيرا من مدرسي المدارس الثانوية والمتوسطة وحتى الجامعة في مدينة الرياض يتفقون على تدني مستوى طلاب المرحلة المتوسطة في مادة الرياضيات بشكل عام. لقد توصلت إلى هذه النتيجة من خلال مناقشتي للعديد من مدرسي ومديري تلك المدارس أثناء تدريبي طلابي في التربية العملية. بعد البحث مع الجهات المختصة في وزارة المعارف ومركز المصادر التربوية بكلية التربية بجامعة الملك سعود تبيّن لي انتقاء بحوث ميدانية حول هذا الموضوع في المملكة العربية السعودية.

مهما يكن من أمر، فإن بعض الباحثين يعتقدون أن مناهج الرياضيات الحديثة المتعددة قد زادت من خطر التركيز على بعض جوانب تعلم الرياضيات التي يسهل قياسها وإهمال جوانب أخرى لاتقل عنها أهمية. (Avital, p.3). يرى هؤلاء الباحثون أن كثرة التعاريف والمفاهيم الجديدة في المناهج الحديثة قد يجعل المدرس يركز على مجرد استرجاع الطالب لهذه المفاهيم والإلمام بها سطحيا ويكون هذا على حساب الفهم الحقيقي للمفاهيم والقدرة على التعامل في حل المسائل. قد يميل الكثير من المدرسين إلى الاعتقاد بأن طلابه يدرسون المفاهيم دراسة جيدة بينما هم في الحقيقة لم يتعلموا أكثر من مجرد الإلمام بالمفاهيم والمفردات، بينما الهدف الحقيقي لتعلم الرياضيات هو قدرة التلميذ على توظيف ما تعلمه في أوضاع جديدة (Polya, pp. 10-11).

من بين المواضيع التي فقدت الكثير من مكانتها بعد تطبيق المنهج الحديث نذكر الهندسة الإقليدية. فمثلا اختفت الهندسة المستوية من منهج المرحلة الثانوية وأصبح الطالب يدرس التحويلات الهندسية، مثل الانسحاب، والانعكاس والدوران بالإضافة إلى الهندسة التحليلية. كذلك اختفت مادة الهندسة الفراغية من المنهج ولم يبق منها إلا النزر اليسير مثل قوانين حجوم بعض المجسمات كالأسطوانة والهرم والمنشور والكرة.

يعتقد البعض من واضعي المناهج ومدرسي الرياضيات أن الهدف الأساسي من الهندسة الإقليدية هو تدريب التلميذ على الأسلوب الرياضي المنطقي والمحاكمة السليمة (Cornelius, pp. 18-19).

إن هذه النظرة تنطوي على خطأ جسيم فيما يخص طبيعة الهندسة. الهندسة أكثر من كونها مجرد نظام رياضي استنتاجي deductive system ؛ إنها في الواقع مهارة أساسية مثلها مثل الحساب. الهندسة تعالج الموضوعات المتعلقة بالأشكال والفراغ، بالإضافة إلى دراسة الأعداد، وهذه جميعها تمثل العناصر الأساسية للرياضيات منذ العصور القديمة. إن التطبيقات الهندسية أساسية لمعظم فروع الرياضيات الأخرى وكذلك في

حياتنا العملية. للإطلاع على بعض التطبيقات الجيدة بهذا الشأن (انظر Klamkin).

الهـــدف

يمكن صياغـة هدف البحث على أنـه معرفة مدى قدرة طلاب الصف الثالث الثانوي على حل المسائل الهندسية البسيطة التي لاتتطلب غير حد أدنى من الكفاءة والمهارات الأساسية. المقصود هنا هو قدرة الطالب على توظيف معلوماته الهندسية في حل المسائل غير الروتينية. هناك مسائل هندسية يمكن حلها دائما بطرق ثابتة ومعروفة (تسمى هذه القواعد الثابتة، أحيانا، الخوارزميات). فمثلا يوجد خوارزميات لحساب مساحات وحجوم الكثير من الأشكال والمجسمات الهندسية.

كذلك يوجد خوارزميـات لإجراء العديد من الإنشاءات الهندسية بواسطة الفرجار والمسـطرة غير المدرجة كتنصيف زاوية معلومة أو رسم مماس لدائرة من نقطة خارجة عنها. هذا البحث لايعنى بتحصيل الطلاب في مجال الخوارزميات الهندسية. المقصود هو المسائل التي ليس لها قاعدة عامة تعطي الحل في جميع الأحوال وهذا ما نعنيه بالمسائل غير الروتينية. هذه النوعية من المسائل تتطلب قدرا من التحليل والتركيب، قد يزيد أو ينقص حسب المسألة.

بالإمكان تصنيف المسائل غير الروتينية حسب المعايير الثلاثة التالية:

١ ـ عدد الحقائق أو القواعد المطلوبة لحلها.

٢ ـ مدى صعوبة التعرف على الحقائق المطلوبة بعد قراءة منطوق المسألة.

٣ ـ مدى صعوبة تركيب الحقائق المختلفة للوصول إلى الحل.

هذه المعايير توضح بعض المصطلحات الآنفة الذكر. فالمقصود بالمسائل الهندسية البسيطة هو المسائل التي لاتتطلب عددا كبيرا من الحقائق لحلها (حقيقتان أو ثلاث على الأكثر). كما أن الحقائق والنظريات المطلوبة تكون من النظريات الأساسية المعروفة

والسائدة الاستعمال مثل مجموع زوايا المثلث الداخلية، تعامد نصف القطر مع المماس المرسوم من طرفه، خصائص الأشكال المنتظمة كالمستطيل والتشابه . . . الخ .

فمثلا المسائل البسيطة حسب تعريفنا هنا لاتعتمد على أي من نظريات الهندسية العميقة والنادرة الاستعمال مثل نظرية البولونيوس أو بعض النظريات التي تعمم نظرية فيثاغورس إلى مثلثات غير قائمة. كذلك يجب ألا يتطلب حل المسألة عدد كبير من الخطوات الرئيسة، ونستطيع هنا أن نحدد الخطوات بثلاث أو أربع تقريبا. وهذا هو المقصود بالمسائل التي تتطلب حدا أدنى من الكفاءة والمهارات الأساسية .

مما سبق يتضح أن هدف البحث ليس معرفة مدى قدرة الطالب على تذكر واسترجاع الحقائق والنظريات المختلفة وإنما الهدف هو معرفة قدرته على توظيف الحقائق المناسبة في حل مسائل تحتاج إلى قدر معقول من التفكير والتحليل .

العينـــة

تم اختيار خمس مدارس ثانـوية في مدينة الرياض بطريقة عشوائية. ثم اختيرت شعبـة واحـدة من الصف الثالث (القسم العلمي) من كل مدرسة بطريقة عشوائية أيضا. وقد بلغ العدد الإجمالي للعينة ١٢٧ طالبا. وقد أجريت الاختبارات في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٠٤/١٤٠٥هـ، وبالتحديد بين ١٦ و٢٤ محرم ١٤٠٤هـ. لقد وزعت أوراق الأسئلة المطبوعة بين التلاميذ من قبل الباحث وقام بقراءة جميع الأسئلة والإجابة على استفسار التلاميذ. واستعان الباحث بأحد مدرسي المدرسة ليشاركه مراقبة الطلاب أثناء الاختبار.

خصص الباحث ٤٨ دقيقة للإجابة على الأسئلة، بواقع ٨ دقائق لكل سؤال. لذلك فقد أعطى الطلاب وقتا إضافيا (أكثر من ٤٥ دقيقة، وهي مدة حصة الدرس) حتى أنهوا الاختبار وسلموا الأوراق بأنفسهم. واستغرق وقت الاختبار الفعلي حوالي ٦٥ دقيقة .

الأدوات

لقد ذكر آنفاً أن هدف البحث معرفة مدى قدرة الطالب على توظيف معلوماته في الهندسة المستوية في حل مسائل بسيطة وغير روتينية. وعلى هذا الأساس فقط تم اختيار المسائل الست التي تمثل أدوات البحث. وبحسب هدف البحث فإن الخصائص المطلوب توافرها في المسائل هي أن تكون المسائل:

١ - في مادة الهندسية المستوية.

٢ - غير روتينية (تحتاج إلى قدر معقول من التحليل والمحاكمة).

٣ - بسيطة (بمعنى أن الحل يتطلب عددا قليلا من الحقائق الهندسية الأساسية وعددًا قليلا من الخطوات).

كان بالإمكان اختيار أي مجموعة أخرى من المسائل مادامت تحقق الشروط السابقة، وفي الواقع لايوجد أي شيء خاص يميز المسائل الست التي تم اختيارها عن غيرها من المسائل المناسبة. وقد حاول الباحث، عند اختياره للمسائل، أن يجعلها، بقدر الإمكان متنوعة، وأن تغطى مفاهيم أساسية. هذا لايعني أن المسائل قد شملت جميع أو معظم المفاهيم الهندسية الأساسية. وعلى كل حال فهذا ليس من صميم هدف البحث.

فيما يلي نعطي تحليلاً مبسطًا لمحتوى الأسئلة الستة:

السؤال الأول: يعتمد حل هذا السؤال على الحقيقتين التاليتين:

١ - في أي مثلث، الزاوية الأكبر تقابل الضلع الأكبر.

٢ - الزاوية الخارجية لمثلث تساوي مجموع الزوايا الداخلية ماعدا الزاوية المجاورة لها.

بإمكان الطالب الوصول إلى حل المسألة في ثلاث خطوات رئيسة وذلك بالحصول

على المتراجحة المطلوبة بين الزاويتين اللتين تقابلان الضلعين (ود) و(وأ) عن طريق زوايا قاعدة المثلث و، حـ، ب وباستخدام النظرية (٢). انظر شكل (١) في الملحق رقم (٢).

السؤال الثاني: يعتمد هذا السؤال على الحقيقتين التاليتين:

١ - مجموع زوايا المثلث الداخلية = ١٨٠°.

٢ - مجموع زوايا الشكل الرباعي = ٣٦٠°.

يحسب الطالب زاوية المثلث المجهولة مباشرة من النظرية (١). ثم يستنتج قيمة الزاوية المطلوبة بواسطة خاصية مجموع زوايا الشكل الرباعي. انظر شكل (٢) في الملحق رقم (٢). كذلك يمكن حل السؤال باستخدام الحقيقة الأولى فقط ولكن الحل الأول أفضل لأنه أقصر.

السؤال الثالث: النظريات اللازمة هنا هي:

١ - العمود من رأس المثلث المتساوى الساقين ينصف القاعدة.

٢ - نظرية فيثاغورس.

يمكن حل هذه المسألة بإسقاط العمود وحساب طوله بواسطة نظرية فيثاغورس ثم استخدام نظرية فيثاغورس مرة أخرى لحساب طول (أد). انظر شكل (٣) في الملحق رقم (٢). النقطة الحاسمة في الحل هي ملاحظة عدم إمكانية تطبيق نظرية فيثاغورس إلا بعد رسم العمود.

السؤال الرابع: المعلومات المطلوبة هنا تتلخص في الآتي:

١ - نصف قطر الدائرة عمودي على المماس المار بطرفه.

٢ - بعض خصائص المستطيل.

٣ - نظرية فيثاغورس.

المشكلة الرئيسة هنا هي كيفية ربط المماس المشترك بمعطيات المسألة الخطوة الأولى هي وصل مركز كل دائرة بنقطة التماس والخطوة الثانية هي إكمال المستطيل ومن ثم تطبيق نظرية فيثاغورس لحساب طول المماس المشترك. انظر شكل (٤) في الملحق رقم (٢).

السؤال الخامس: تعتمد هذه المسألة على مفهوم تشابه المثلثات كما يحتاج الطالب إلى حساب الوتر (أ حـ) بواسطة نظرية فيثاغورس.

أساس المسألة هو التعرف على أن المثلثين القائمين (أ ب جـ) و (أ هـ د) هما مثلثان متشابهان لاشتراكهما في الزاوية أ. راجع الشكل (٥) في الملحق رقم (٢). باستخدام التناسب بين الاضلاع المتناظرة نحصل على طول (أ د) بسهولة.

السؤال السادس: الحقائق اللازمة هي علاقة الزاوية المركزية بالزاوية المحيطية المشتركة معها في القوس وعلاقة التعامد بين نصف القطر والمماس.

يمكن حل المسألة بوصل المركز م مع نقطة التماس د. نلاحظ أن الزاوية المحيطة تساوى الزاوية المركزية لأن قوس الأولى يساوي ضعف قوس الثانية. من هذا نستنتج أن (م د) يوازي (أ حـ) ونحصل على المطلوب. انظر الشكل (٦) في الملحق رقم (٢).
من التحليل السابق نستنتج مايلي:

١ ـ أن الحقائق اللازمة لحل المسائل تمثل حدًا أدنى من حيث عددها ومن حيث مستواها.

٢ ـ أن المسائل لاتركز على قدرة الطالب على تذكر عدد كبير من الحقائق التي درسها في السابق. فمثلا لايوجد أية مسائل تتطلب براهين بعض النظريات. إن الهدف منها جميعا هو كشف مدى كفاءة الطالب في حل المسائل.

٣ ـ أن جميع الحقائق اللازمة لحل المسائل تعتبر أساسيات الهندسة المستوية ويتعامل الطالب معها باستمرار في المرحلة الثانوية في مادة الرياضيات (حساب المثلثات، الهندسة التحليلية، هندسة التحويلات، التفاضل والتكامل) وكذلك في مادة الفيزياء.

من هذا ومن الفقرة السابقة، يمكن القول بأن عدم قدرة الطالب على حل أية مسألة لايمكن أن يكون سببه مجرد نسيان الحقائق اللازمة والتي درسها لأول مرة في المرحلة المتوسطة.

٤ ـ تنوع المسائل وتغطيتها لجزء معقول من المفاهيم الهندسية الحيوية قد يبدو لأول وهلة أن هناك تحيزًا لنظرية فيثاغورس حيث وردت في ثلاث مسائل (٣، ٤، ٥). لايخفى على القارىء أهمية هذه النظرية، ولكن يجب ملاحظة أن استعمال هذه النظرية في السؤال الرابع كان عارضا وهي طبعا لاتشكل الفكرة الأساسية وراء الحل هنا. كذلك في المسألة الخامسة، الفكرة الأساسية هي تشابه المثلثات، ودور نظرية فيثاغورس في الحل ثانوي.

٥ ـ أن المسائل الست تستوفي الشروط المتعلقة بهدف البحث وعليه يمكن القول بصلاحية الأدوات المستعملة ومن ثم الثقة في نتائج البحث.

لقد خصصت خمس نقاط لكل سؤال. وفيما يلي توضيح كيفية تخصيص الدرجات لكل إجابة. بما أن الهدف من البحث هو التعرف على مدى قدرة الطالب على تطبيق الحقائق الهندسية في حل بعض المسائل، لذا لم يكن التركيز على الحصول على الجواب الصحيح فقط وإنما أعطيت درجة مناسبة للطلاب الذين أبدوا بعض الفهم الجزئي للمسألة وساروا في الطريق الصحيح وإن لم يصلوا إلى الحل النهائي. فمثلا، الطالب الذي يذكر النظرية بأن الضلع الأكبر يقابل الزاوية الأكبر في المثلث في السؤال الأول يأخذ عليها درجة حتى وإن لم يستطع تطبيقها والحصول على الإجابة الصحيحة

الكاملة. على النقيض من ذلك، إذا ذكر الطالب بعض النظريات الصحيحة والتي لاعلاقة لها بالمسألة فإنه لايحتسب له أية نقاط.

سنأخذ السؤال الثالث ونوضح بواسطته كيفية توزيع الدرجات. راجع الشكل (٣) في ملحق رقم (٢). المطلوب هنا حساب طول (ا، د). لنفرض أن الطالب حاول تطبيق نظرية فيثاغورس على المثلث أ، ب، د (وهذا ما فعله معظم الطلاب) بدون مراعاة أنه لايجوز استخدام النظرية هنا لأن المثلث غير قائم الزاوية. في هذه الحالة يأخذ الطالب درجة واحدة لأنه عرف علاقة النظرية بهذه المسألة وإن كان استخدامه لها خطأ. لنفرض أن الطالب رأى ضرورة إسقاط عمود من رأس المثلث المتساوي الساقين على القاعدة وحسب طوله بواسطة نظرية فيثاغورس ولكنه لم يتوصل إلى إيجاد أ، د. في هذه الحالة يحصل الطالب على أربع درجات لأنه أكمل معظم المسألة وتخطى العقبات الحقيقة في حلِّها. طبعا إذا توصل إلى الحل الكامل فإنه يأخذ الدرجة الكاملة (٥ درجات). بنفس الطريقة وزعت الدرجات على المسائل الأخرى.

النتائج

يمكن تلخيص نتائج البحث في الجداول (١)، (٢)، (٣).

الجدول رقم (١)
متوسط درجة العينة لكل من مسائل الاختبار

رقم المسألة	متوسط درجة العينة
١	٠,١٩
٢	١,٥٦
٣	٠,٦٥
٤	٠,١٤
٥	٠,٦٥
٦	٠,٠٦

الجـدول رقـم (٢)
تكرار درجات العينة لكل من مسائل الاختبار

المسألة	الدرجـة		
	صفر	١ - ٢	٣ - ٥
١	١١١	١٤	٢
٢	٥٣	٤١	٣٣
٣	٨٠	٣٧	١٠
٤	١١٤	١١	٢
٥	٥٥	٧٠	٢
٦	١٢٣	٣	١

الجدول رقم (٣)
توزيع عدد الطلاب على درجات الاختبار بكامله

درجات الاختبار	عدد الطلاب
صفر - ٥	١٠١
٦ - ١٠	١٩
١١ - ١٥	٦
١٦ - ٢٠	١
٢١ - ٢٥	صفـر
٢٦ - ٣٠	صفـر

لقد ظهرت في إجابة الطلاب العديد من الأخطاء والتي تكررت بشكل يلفت الانتباه. ففي المسألة الأولى حاول عدد كبير من الطلاب (حوالي ٤٧٪) حل المسألة بالاعتماد على ما يظهر في الشكل (١). فإن بعضهم يقول إنه واضح من الشكل أن (د حـ) أقصر من (أ ب). وافترض بعضهم الآخر أن (هـ أ) عمودي على (و ب) وحاول تطبيق نظرية فيثاغورس على المثلث و، د، أ. لاحظ أن الزاوية و، أ، هـ لاتبدو قائمة في الشكل (١). يظهر أن هؤلاء الطلاب لم يفهموا بعد معنى البرهان الهندسي وضرورة التقيد بالمعطيات وعدم اللجوء إلى ما يظهر في الشكل.

هناك ظاهرة أخرى تلفت الانتباه. اعتقد كثير من الطلبة (٣٥٪ تقريبا) أن المستقيم الواصل بين نقطتين على ضلعي مثلث يكون أقصر من الضلع الثالث. لقد حاولوا تطبيق هذه النظرية الخاطئة للحصول على أن (د، جـ) أقصر من (أ ب).

أكثر ما يلفت الانتباه بخصوص المسألة الثانية هو أن الغالبية العظمى (أكثر من ٧٠٪) اعتقدوا أن العمود النازل من رأس مثلث الضلع المقابل ينصّف زاوية الرأس. لقد اضطر الباحث أن ينبه الطلاب إلى أن هذا غير صحيح إلاّ في حالات خاصة ولذا يجب عدم التسرع في هذه الأمور.

في المسألة الثالثة يلاحظ أن غالبية الطلاب (أكثر من ٧٠٪) حاولوا تطبيق نظرية فيثاغورس على المثلث (أ ب د) مع العلم أن المثلث ليس قائم الزاوية. طبعا معظم الطلاب في هذه المرحلة يعرفون أن نظرية فيثاغورس لاتصح إلا في حالة المثلث القائم ومع ذلك فإن الغالبية العظمى طبقت النظرية على المثلث (أ ب د) بدون التأني والتفكير فيما إذا كان المثلث قائما أم لا. يبدو أن معظم الطلاب غير قادرين أو غير مستعدين للتعامل مع هذه المسائل بصورة منطقية هادئة. ولعل سبب ذلك قلة تجربتهم في التعامل مع البراهين الهندسية وحل المسائل.

في المسألة الرابعة وجد أن عددا كبيرا من الطلاب يصل المركز بنقطة التماس

ويدعى أن نصف القـطر عمـود على المستقيم الـواصل بين مركزي الدائرتين (انظر الشكل ٤). هذا يدعم ما ذكر سابقا من أن الطلاب يميلون إلى الاعتماد على الأشكال المرسومة وعدم التقيد بالمعطيات والحقائق الهندسية. كذلك وجد أن أكثر من نصف الـطلاب قد قاموا بقياس المسافة بين مركزي الدائرتين واستنتجوا أنها تساوي طول المـماس المشترك بدون أية محاولة لتبرير ما يقولونه. ولعل منشأ هذا الخطاء عدم فهم الطالب لنصّ المسألة. هذه الظاهرة قد تكررت باستمرار في جميع المسائل، وهي بدون شك أحد أسباب ضعف التلاميذ في حل المسائل الست.

في المسألة الخامسة، لوحظ أن معظم الطلاب (أكثر من ٩٠٪) لم يلتفتوا إلى أن مفتاح الحل هو تشابه المثلثين القائمين (أ د هـ) و(أ ب جـ). لاحظ أن المثلثين يشتركان في الزاوية أ وهذا يوحي بتطبيق التشابه.

تفسـير النتائـج

(١) من الجـدول (١) يلاحظ أن متوسط الدرجة منخفض لجميع المسائل الست. وقد كان أعلى متوسط هو ١,٥٦ في حالة المسألة الثانية وأقل متوسط في حالة المسألة الأخيرة هو ٠,٠٦ كما يلاحظ أن الإجابات على المسائل رقم (٢) ، (٣) ، (٥) أفضل منها على المسائل الأخرى.

(٢)بالإمكان تفسير الدرجات المنخفضة جدا على المسألة الأخيرة. من الجائز جدا أن الطلاب لم يعطوا هذه المسألة حقها من العناية لأن وقت الحصة الرسمي (٤٥ دقيقة) قد شارف على الانتهاء أو انتهى بالفعل. نؤكد هنا أنه سمح للطلاب بوقت إضافي وقد استغرق وقت الاختبار الفعلى حوالى ٦٥ دقيقة كما أشير سابقا. على العكس من ذلك، يلاحظ أن إجابات الطلاب على المسألة الأولى غير مرضية (أكثر من ٧٨٪ حصلوا على صفـر) وهنا لانجد مبررا أو عذرًا للطلاب في الوقت. وفي الحقيقة لم يتوصل للحل الكامل للمسألة الأولى سوى طالبان فقط كما يتضح من الجدول (٢).

(٣) المسألة (٢) تبدو أبسط المسائل للطلاب (راجع الجدولين (١) و(٢). ولكن هنا أيضا لوحظ أن ٥٣ طالبا (أي ٤٢٪) حصلوا على صفر و٣٣ طالبا (أي ٢٦٪) حصلوا على الإجابة الصحيحة.

من واقع الإجابات على هذه المسألة تتكشف لنا بعض المفاهيم الخاطئة حول حقائق هندسية أساسية. فمثلا معظم الطلاب (حوالى ٧٠٪) اعتقدوا أن العمود من رأس المثلث المقابل ينصّف زاوية الرأس، وهذا غير صحيح إلا إذا كان المثلث متساوى الساقين.

(٤) يلاحظ من الجدول (١) أن الإجابات على المسألتين (٣) و(٥) أفضل بقليل منها على المسائل (١) و(٤) و(٦) والسبب هو أن معظم الطلاب استطاعوا حساب طول الوتر في المسألة (٥) بواسطة نظرية فيثاغورس وكذلك طبقوا نفس النظرية في المسألة (٣)، وإن كان التطبيق في هذه الحالة الأخيرة خاطىء في معظم الحالات. المهم هنا هو أن معظم الطلاب لم يتمكنوا من الوصول إلى الفكرة الأساسية في الحل وهي تشابه المثلثات في المسألة (٥) والحاجة إلى إسقاط عمود في المسألة (٣). إذا رجعنا إلى الجدول (٢) نجد أن ١٠ طلاب فقط حصلوا على الإجابة الصحيحة للمسألة (٣) وطالبان فقط حصلا على الإجابة الصحيحة للمسألة (٥).

(٥) الجدول (٣) يعطي فكرة عامة عن تحصيل الطلاب على هذه الأسئلة مجتمعة. فنجد أن ١٠١ طالب لم يتعدوا الدرجة ٥ بينما لم يحصل أحد على العلامة ٢٠. (الدرجة الكاملة هي ٣٠)

(٦) يبدو أن كثيرا من التلاميذ ليسوا على معرفة بمعنى البرهان الهندسي وضرورة استنتاج المطلوب من المعطيات فقط. كذلك يبدو أن تفكير الطلاب مشوش، فنجد العديد منهم يناقض نفسه أثناء الحل دون أن يعي ذلك.

التوصيــات

(١) مراجعة الكتب الدراسية في مادة الهندسة الإقليدية بحيث تكون أكثر وظيفية في تحقيق أهداف التعليم وخاصة ما يتعلق بتنوع التمارين وتدرجها.

(٢) مراجعة محتوى الهندسة الذى يتضمنه منهج الرياضيات بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بقصد رفع مستوى تحصيل التلاميذ في مجال حل المسائل والقدرة على المحاكمة الرياضية.

(٣) إجراء المزيد من البحوث الميدانية في هذا المجال.

الملحق رقم (١)

السؤال (١)

في المثلث و ب جـ، و ب = و جـ. مد الضلع ب جـ على استقامته إلى هـ ثم رسم المستقيم هـ د أ كما في الشكل (١).
أثبت أن و د أكبر من و أ.

السؤال (٢)

في المثلث أب جـ، الزاوية ب = ٣٥°، الزاوية جـ = ٧٥°. الأعمدة المرسومة من ب، جـ على أ جـ و أ ب على الترتيب تتقاطع في النقطة ك. المطلوب إيجاد الزاوية ب ك جـ. انظر الشكل (٢)

السؤال (٣)

في المثلث أ ب جـ، أب = أ جـ = ٩ سم، ب جـ = ١٢ سم قسمنا ب جـ إلى ثلاثة أقسام متساوية بالنقاط د، و. احسب طول أ د. انظر الشكل (٣).

السؤال (٤)

لدينـا دائرتان نصف قطر الأولى ٢ سم ونصف قطر الثانية ٥ سم والمسافة بين مركزيهما ٩ سم كما في الشكل (٤). احسب طول المماس الخارجي المشترك للدائرتين.

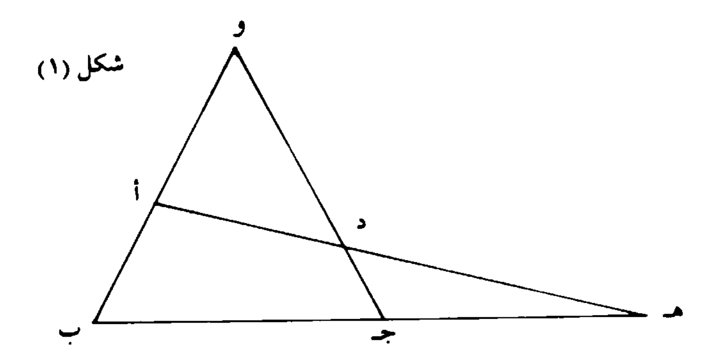
السؤال (٥)

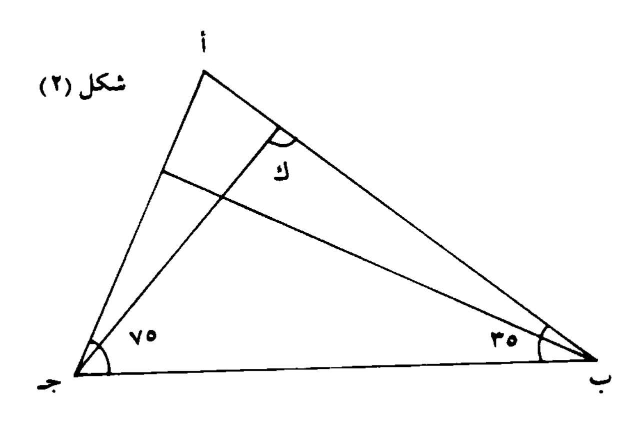
في المثلث أ ب جـ، الزاوية ب قائمة، أ ب = ٥ سم، ب جـ = ٢ سم. أقمنا العمود المنصف للضلع أ جـ والذي يقطع الضلع أ ب في النقطة د. المطلوب حساب طول أ د. انظر شكل (٥).

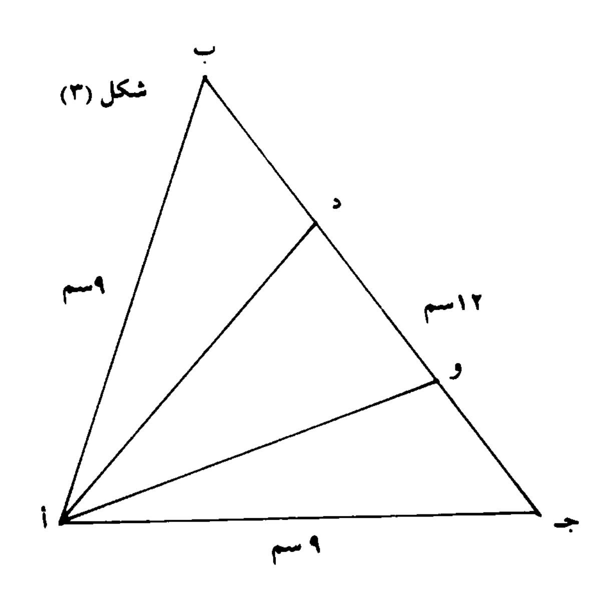
السؤال (٦)

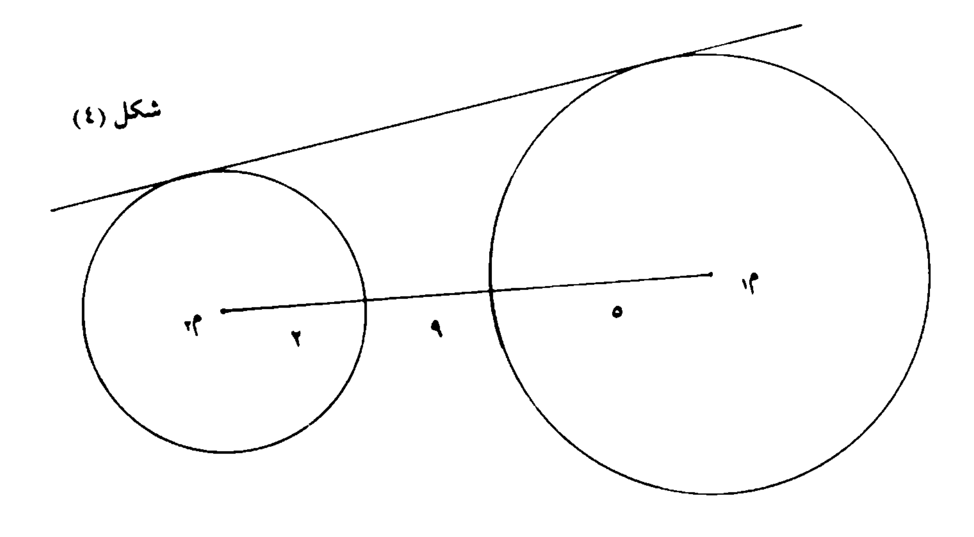
أ ب قطر دائرة، أ جـ وتر، د منتصف القوس ب جـ. برهن أن امتداد أ جـ عمود على المماس المرسوم عند د. انظر الشكل رقم (٦)

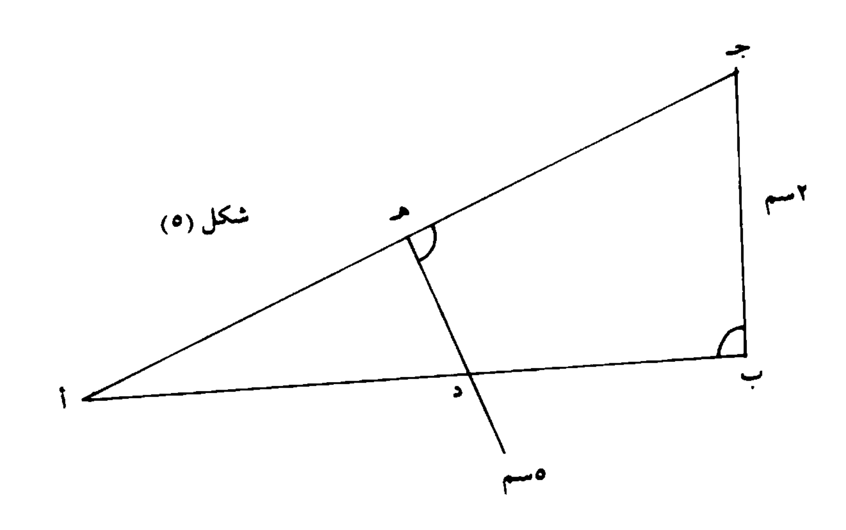
الملحق رقم (٢)

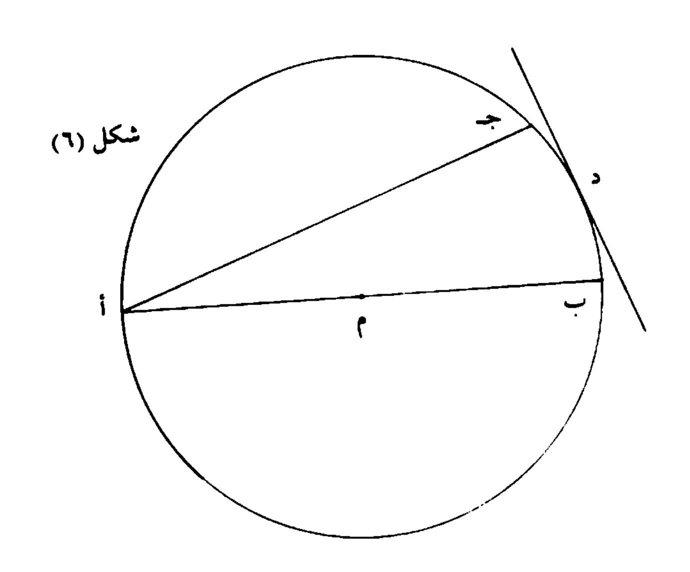







شكل (٤)
م١
م٢
٢
٩
٥


شكل (٥)
جـ
هـ
٢سم
أ
د
ب
٥سم


شكل (٦)
جـ
د
أ
م
ب

References

Avital, S.M. and **Shetteleworth, S.J.** *Objectives for Mathematics Learning.* Bulletin no. 3, Ontario Institute for Studies in Education, 1968.

Cornelius, M.L. "The Tragedy of School Geometry, "*Mathematics in School,* 9, 1980.

Durell, C., *A New Geometry for Schools.* London: G. Bell and Sons Ltd., 1961.

Klamkin, M.S., "On the Ideal Role of an Industrial Mathematician and its Educational Implications", in *American Mathematical Monthly* 78, 1971.

Polya, G. *Mathematical Discovery,* vol. II. New York: John Wiley and Sons Inc., 1965.

Assessing the Achievement of Secondary School Students in Plane Geometry in Riyadh, Saudi Arabia

Saleh Abdulrahman Al-Quwaiz
Assistant Professor, Department of Curriculum and Instruction, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

The mathematics curriculum in Saudi Arabia has undergone major changes as a result of the so called "New Math". In spite of this, there are many doubts about the whole issue. The purpose of this paper is to assess the work of secondary school students in plane geometry.

Instrument: The students were given a test, consisting of six geometric problems. The problems required a minimal amount of geometric knowledge and know how; they dealt with such basic ideas as similarity and the various properties of triangles, rectangles and circles. (A copy of the test is included at the end of the paper).

Sample: The sample consisted of 127 students in the final year of secondary school. They were drawn from five schools in the city of Riyadh.

Results: The results of this study are given in three tables. The first gives the average grade for each of the six problems. The second and third tables give the number of students obtaining certain grades for the individual problems and for the whole test respectively.

It would seem that the great majority of students suffer from various misconceptions concerning geometric notions and above all from an inability to apply various facts in problem solving.

Recommendations: It is recommended that the whole geometry curriculum be critically reviewed. It is also recommended that more attention should be given to graded exercises and illustrative examples, because this is the only way for the student to acquire competency in problem solving. This is particularly important since the existing texts are usually poor in this respect. Finally, the inclusion of geometry, both plane and solid, in the secondary school curriculum, is recommended.

دراسات تربوية: مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، م٢، ص ص ١٦٧ ـ ٢٠٠ (١٩٨٥)

سلوك المعلم اللفظي كما يراه معلمو المرحلة الثانوية السعوديون في مدينة الرياض

محمد عيد ديراني

الأستاذ المساعد في قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

أجريت هذه الدراسة على خمسة وعشرين معلما سعوديا يعملون في المدارس الثانوية للبنين التابعة لوزارة المعارف في مدينة الرياض. وتكونت عينة الدراسة من عشرين معلما من الحاصلين على درجة البكالوريوس تراوحت خبراتهم بين ٥ـ٢١ عاما، وخمسة معلمين من الحاصلين على درجة الماجستير، تراوحت خبراتهم فيها بين ٨ـ٢٠ عاما. وقد استعمل في الدراسة استبيان اشتمل على ثمانية وثلاثين سؤالا من الأسئلة ذات النهاية المفتوحة موزعة بين ستة أنواع من الأنماط السلوكية اللفظية وعدد من مظاهر التعليم الأخرى. وطُلب من أفراد العينة أن يتعرفوا الأنماط السلوكية التي اكتسبوها من الخبرة وينصحون بها، ووصف طرق محددة لاستعمالها، وإبداء الأسباب التي دعتهم إلى استعمالها، والأنماط السلوكية التي لاينصحون باستعمالها وإبداء أسباب ذلك.

وقد أظهرت هذه الدراسة أن المعلمين ذوي الخبرة التدريسية ينصحون باستعمال أنماط سلوكية لفظية غير مباشرة تتضمن:

١ ـ إعطاء تعليمات وتوجيهات واضحة ومحددة.

٢ ـ طرح الأسئلة التي تعتمد إجاباتها على التفكير وربط المعلومات بعضها ببعض.

٣ - الثناء بشكل مختصر على الجهود التي يبذلها التلاميذ.
٤ - الإجابة على أسئلة التلاميذ.
٥ - تشجيع روح المبادرة.
٦ - اتباع أسلوب الحوار والمناقشة في تقديم وعرض المعلومات.

أما أنماط السلوك التي لم ينصح المعلمون باستعمالها فتتضمن:
١ - إعطاء تعليمات وتوجيهات مبهمة ومعقدة.
٢ - اتباع الأسلوب التقليدي في تقديم المعلومات وذلك عن طريق التلقين والإملاء.
٣ - الاستهزاء بآراء التلميذ أو بأسئلته، أو عدم الإجابة عنها أو تجاهلها.
٤ - استعمال التوبيخ الذي يمس بشخصية وبكرامة التلميذ.

مقدمة

يجمع المربون على أهمية الكلام في عملية التعليم، وعند بعضهم أن الكلام عملية تفاعل مشترك. ويقول فلاندرز (Flanders 1965,1) إن هناك احتمالا يزيد على ٦٠٪ بأن الزائر لغرفة أي صف في أية مدرسة، ابتدائية أو ثانوية، سيسمع شخصا ما يتكلم. وأشار ميو وسمث (Meux and Smith 1964, 129) إلى أن السلوك التعليمي هو سلوك لفظي في أساسه. كما أشار ستولارو وبال (Stolurow & Pahel 1963, p. 29) إلى أن التعليم عملية اجتماعية تتضمن تفاعلا بين شخصين في الأقل هما المعلم والتلميذ، وأنها نوع من الحوار بين المعلم والتلميذ يتبادل فيه الاثنان أدوارهما في أوقات مختلفة. وقد عرَّفت لجنة تابعة للجمعية الأمريكية للبحوث التربوية التعليم على أنه نوع من التأثير البيشخصي (Interpersonal) الموجَّه نحو احتمال تغيير سلوك فرد آخر (David and Tensley 1967, 91).

ويتفق المربون على أن عملية التعليم بحاجة إلى تحسين كبير (Mohan 1975, 141). فبالرغم من الجهود التي تبذل في برامج إعداد المعلمين. قبل وأثناء الخدمة الفعلية

للمهنة، وبالرغم من الجهود الشخصية التي يبذلها المعلمون في سبيل تطوير وتحسين أدائهم، إلا أن عملية التعليم غير مؤثـرة إلى حد ما (Hughes 1963, 25-36). بل إن البـاحثـين ممن يعنون بما يجري في غرفة الصف يجدون أن المعلمين يستحوذون على التفاعل الذي يدور بينهم وبين تلاميذهم، كما أنهم يحددون كمية هذا التفاعل. وقد وجد فلاندر (Flanders 1970, 1) أن المعلمين يتكلمون ما يقارب من ثلثي وقت الحصة الدراسية.

ومما لاشك فيه أن كثيراً من المعلمين راغبون في أن يشركوا تلاميذهم في عملية التفاعل الصفي، سواء في الحوار، أو في حثّهم على طرح الأسئلة التي تنم عن ذكاء وفهم للمادة الدراسية. وبالرغم من هذه الرغبة، نرى أن عددًا كبيراً من المعلمين لايزال يُعلّم بالطريقة التي عُلّم بها، أو أنه يُعلّم كما يرى الآخرين يُعلّمون، بدلاً من أن يُعلّم بالطرق والوسائل التي تَعلّمها أثناء إعداده للمهنة، أو تعرّف إليها خلال مشاركته في الدورات التدريبية أثناء الخدمة. وتبدو عملية التعليم كما يمارسها كثير من المعلمين في الوقت الحاضر، مطابقة لما كان جون ديوي قد وصفه في مطلع هذا القرن الميلادي (Amidon 1966, 2) عندما قال «إن المعلم يكيّف أساليبه التدريسية وفقا لما ينجح أو يفشل من التجارب التي يقوم بها من وقت لآخر، وليس وفقا للمبادىء التي اكتسبها أثناء إعداده لمهنة التدريس. وإن كثيراً من الممارسات التعليمية التي نراها هي نتيجة للروتين والتقاليد والتأثيرات العارضة السريعة الزوال» (Dewey 1904, 7-8).

لقد حاول الباحثون في النصف الأول من هذا القرن الميلادي إيجاد طرق لتقويم أداء المعلم الصفي وقياس ما يجري في غرفة الصف من كلام بين المعلم والتلميذ، إلا أنهم لم يحققوا نجاحا يذكر. وفي عام ١٩٥٢م، قام الباحثان مورش ووايلدر (Moarsh and Wilder) بمراجعة الدراسات التي أجريب في هذا الميدان منذ عام ١٩٠٠م، ووجد أنه لم تكن هناك طريقة واحدة محددة لقياس تفاعل المعلم مع تلاميذه. كما أنهما لم يتمكنا من أن يتعرفـا طريقة تفاعل محددة سبّب تكرار حدوثها تقدما في تحصيل التلاميذ (Flanders 1970, 6)، ومنـذ ذلـك التـاريخ (١٩٥٢م) زاد الاهتـمام بطرق التفاعل

اللفـظي وقياسـه، وبمعـرفة العلاقة القائمة بين سلوك المعلم اللفظي وبين تحصيل التلاميذ، واتجاهاتهم نحو الدراسة، حتى استطاع الباحثون والمهتمون في هذا الموضوع من تطوير اثـنتـين وتسعـين أداة ملاحـظة مختلفـة لقياس التفـاعـل اللفـظي (Simon and Boyer 1970, 23).

ويعتـبر نظام فلاندرز العشري (FIAC)، والذي قام فلاندرز بتطويره في عام ١٩٦٥م من أكثر أنظمة قياس التفاعل الصفي شيوعًا واستعمالا في ملاحظة وتسجيل وتحليل عملية التفاعل. ويهتم هذا النظام بالسلوك الصفي اللفظي على افتراض أن سلوك المعلم اللفظي، وسلوك التلميذ اللفظي، هما نموذج ملائم لمجموع سلوكاتهما، وأن ملاحـظة السلوك أكثـر دقـة وصحـة من مجرد ملاحـظة السلوك غير اللفـظي (Goodwin & Klausmeier 1975, 164). ومن النتائج المهمة التي بينتها دراسات فلاندرز أن سلوك المعلم غير المباشر يرتبط ارتباطا وثيقا بتحصيل التلميذ في المادة الدراسية، كما أنه يشجع على تكوين اتجاهات مرغوب فيها نحو المعلم ونحو مادة الدرس.

ونتيجـة لتـطوير نظم لقياس التفـاعـل اللفـظي في أواخـر الستينيات وأوائـل السبعينيات من هذا القـرن الميلادي، أجـريت دراسـات عديدة للبحث عن أنماط السلوك التعليمية التي تؤثـر تأثـيرا حسنـا في التحصيل الـدراسي للتلميذ وتنمي فيه اتجاهات مرغوب فيها نحو معلمه والمدرسة وما يتعلمه.

وقد حبذت تلك الدراسات (كما لخصها موهان Mohan في مقالته: "Specifying Behavioral Components of some Higher-order Concepts of Teaching"، المنشورة في Mohan & Hull (Eds.), *Teaching Effectiveness: Its Meaning, Assessment and Improvement*, pp. 142-151. أنماطا سلوكية معينة لتحسين فاعلية المعلم، منها اتباع المعلم للأسلوب غير المباشر في التعليم (Flanders 1965)، وتشجيع التلاميذ (Stevens 1967)، وتنمية الشعور بالرضا والاطمئنان فيهم (Gage 1968)، وتفهم مشكلاتهم والتحدث إليهم بلغة مؤثرة (Hamachek 1969)، وتطوير دوافعهم وحثهم على طرح

الأسئلة (Borg 1970) ، والوضوح وتبسيط المفاهيم (Metez 1972).

وبالرغم مما أفضت إليه تلك الدراسات، وما قدمته من توصيات حول استعمال أنماط سلوك صفية محددة لزيادة تحصيل التلميذ، ومساعدته على تكوين اتجاهات مرغوب فيها، وبالرغم من إدخال نظم مختلفة لقياس التفاعل اللفظي في برامج إعداد المعلمين، فإن العلاقة بين غايات التعليم وبين الطرق الموصلة إليها ظلّت معقدة، وعلى الرغم مما أجرى من بحوث عديدة لتقصي مشكلات عملية التعليم وآثارها، إلا أن هذه البحوث لم تفلح في الحدّ من التعقيد بين غايات التعليم وبين الطرق الموصلة إليها (Rosenshine & Furst 1973, 63) كما ثبت عدم جدوى الدراسات التي تناولت تأثير المعلم في التلميذ (Dunkin and Biddle 1964, 113).

صحيح أن هذا النوع من البحوث في بداية الطريق، لكن لابد من إدخال تغييرات أو تعديلات عليها إذا ما أريد لها أن تؤتي ثمارها في وقت غير بعيد. ويمكن اعتبار النقص الموجود حاليًا في كمية المعلومات الموثقة سببا يدعو المعلمين إلى القيام بتجارب ومحاولات للتقليل من هذا التعقيد، لاسيّما إذا كان المعلمون يعتقدون أنّ هناك طرقًا وأساليب مختلفة يمكنهم اتباعها للوصول إلى أهدافهم التعليمية. وفي محاولة للتغلب على مشكلة التعقيد في عملية التعليم بدأ المعلمون بإجراء تجارب لاختبار مدى فاعلية ما يلجأون إليه من أساليب أو أنماط تعليمية للوصول إلى الأهداف المنشودة. واستطاع بعض المعلمين عن طريق المحاولة والخطأ أن يطوروا طرقا للتدريس ساعدتهم إلى الحد من التعقيد القائم بين غايات التعليم وبين طرق الوصول إليها.

إن أبحاث تأثير المعلم في التلميذ ذات طبيعة ارتباطية بطبيعتها. ذلك أن متغيرات التعليم مثل طرح الأسئلة، أو الطرق غير المباشرة مرتبطة بقياس تحصيل التلميذ، أو باتجاهاته أو بسلوكه. ويهتم هذا النوع من الأبحاث بالأنماط الملاحظة لسلوك المعلم دون أن تهتم بمدى معرفة المعلم لفاعلية هذه الأنماط المختلفة أو مظاهر تفكيره. وحول هذا الموضوع دعا كل من جود وبدل وبروفي (Good, Biddle and Brophey 1975)

الباحثين في هذا المجال أن يتجهوا في دراساتهم للحصول على معلومات عن أهداف المعلمين وآرائهم وطرق تدريسهم، وكل ما من شأنه أن يؤثر في سلوكهم. وبالرغم من أن بعض الباحثين قد شرع فعلا في الاهتمام بدراسة الطرق التي يتبعها المعلمون في تدريسهم وأنماط تفكيرهم (كلارك وجويس) و(مورن فالانس) (Clark and Joyce 1975) و(Morine and Vallance 1975) إلا أن المعلومات التي أفضت إليها هذه الدراسات، سواء عما اكتسبه المعلمون من معرفة عن طريق الخبرة، والتجربة أو الخطأ، أو تلك التي تناولت عملية التعليم وآثارها، لاتزال حتى الآن محدودة للغاية.

هدف الدراسة

هناك عدد من الأنماط السلوكية التي يستخدمها المعلمون في التدريس مثل إعطاء التعليمات والتوجيهات والمحاضرة والمناقشة وطرح الأسئلة وغير ذلك. وتهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن الأساليب التي يستخدمها معلمو المدارس الثانوية في تنفيذ أنماط السلوك اللفظي المختلفة وتأثيرها في التلاميذ عن طريق الإجابة عن الأسئلة التالية:

١) ا - ما درجة أو نوع الأهمية التي يُقدِّرها المعلم لكل نمط من الأنماط السلوكية اللفظية بالمقارنة مع الأنماط الأخرى؟

ب - هل تختلف درجة الأهمية التي يقدِّرها المعلمون للنمط الواحد باختلاف نوع إعدادهم الجامعي؟

٢) ما الأساليب التي يفضل المعلمون استخدامها لكل نمط من الأنماط التعليمية وما الأساليب التي لايفضلونها؟

٣) لماذا يفضل المعلمون استخدام أساليب معينة دون غيرها؟

أهميـة الدراسـة

تُعدّ هذه الدراسة، في مدى علم الباحث، أول محاولة من نوعها تجرى في البلاد العربية للكشف عن أنماط السلوك اللفظي الفاعلـة التي اكتسبها المعلمون من خبراتهم التدريسية وليس من أي مصدر آخر. ويؤمل أن تُسهم هذه الدراسة في إضافة بعض المعلومات إلى تقدم المعرفة الموجودة حول هذا الموضوع.

مجتمـع الدراسـة

يتكوَّن مجتمع الدراسة من المعلمين السعوديين من ذوي المؤهلات الجامعية الذين يعملون في المـدارس الثـانـوية الحكـومية في مدينـة الـرياض، والذين لاتقل الخبرة التدريسية لأي منهم عن خمس سنوات.

عينـة الدراسـة

تكونت عينة الدراسة (وهي صغيرة الحجم نسبيًّا) من اثنين وثلاثين معلما سعوديا من مجموع ١٤٥* معلمًا يعملون في المدارس الثانوية للبنين التابعة لوزارة المعارف. وقد تم اختيار هذه المدارس بطريقة عشوائية وشمل نواحي مدينة الرياض كافة. وقد أهمل سبع استمارات من الاستبيان لنقص في معلوماتها، وهكذا فقد اقتصرت العينة على خمسـة وعشرين معلما، منهم عشرون معلما من الحاصلين على درجة البكالوريوس، تراوحت خبراتهم التدريسية فيها بين ٥-٢١ عاما، وخمسة معلمين من الحاصلين على درجة الماجستير، تراوحت خبراتهم فيها بين ٨ - ٢٠ عاما.

---

* وزارة المعارف، المفكرة الإحصائية لمدارس المعارف ١٤٠١ - ١٤٠٢هـ، المجلد الأول، ص٤٣.

أدوات الدراسة

تم الحصول على المعلومات المتعلقة بمعرفة المعلم عن أنماط السلوك اللفظي المجدي أو الفاعل التي اكتسبها من الخبرة عن طريق إجراء مقابلات شبه محددة أجاب خلالها المعلمون على استبيان* اشتمل على ثمانية وثلاثين سؤالاً من الأسئلة ذات النهاية المفتوحة موزعة بين ستة أنواع من الأنماط السلوكية اللفظية، وعدد من مظاهر التعليم الأخرى. وهذه الأنماط هي:

١ ـ إعطاء التعليمات والتوجيهات (٣ أسئلة).
٢ ـ المحاضرة (٤ أسئلة).
٣ ـ طرح الأسئلة (١١ سؤالا).
٤ ـ تعزيز استجابات التلاميذ (٣ أسئلة).
٥ ـ الثواب والعقاب (١٢ سؤالا).
٦ ـ استيضاحات (٣ أسئلة).
٧ ـ مظاهر تعليم أخرى (سؤالان).

وقد تمَّ اختيار الأنماط المذكورة لأنها تمثل أنواع السلوك التي تم حولها معظم بحوث تأثير المعلم في تفاعل التلاميذ من جهة، ولأن نتائج هذه البحوث لاتزال مثارًا للغط بين المربين من جهة أخرى (Zahorik 1980).

---

* قام الباحث بتعديل الاستبيان الذي أعده الدكتور جون زاهورك (John Zahorik) في جامعة وسكونسن ـ ميلووكي الأمريكية الذي استعمله في دراسة مماثلة على عينة مكونة من ٣١ معلما أمريكيا وذلك بإذن من المذكور (خطابه المؤرخ في ١٩٨٢/٤/٧م). كما قام الباحث بعرض الاستبيان على هيئة محكمين من أعضاء هيئة التدريس الجامعيين.

إجراءات الدراسة

قام الباحث بإجراء دراسة استكشافية على خمسة من معلمي المدارس الثانوية الحكومية السعوديين الحاصلين على الشهادة الجامعية الأولى والذين لاتقل الخبرة التدريسية لكل منهم عن خمس سنوات للتأكد من وضوح أسئلة الاستبيان. ثم قام بتدريب اثنين من المحاضرين العاملين في كلية التربية في جامعة الملك سعود من الحاصلين على شهادة الماجستير لمساعدته في إجراء المقابلات وجمع المعلومات. وبعد الحصول على موافقة الإدارة العامة للتعليم في مدينة الرياض قام الباحث ومساعداه بزيارة المدارس التي يعمل فيها أفراد عينة الدراسة لشرح أهداف الدراسة لهم، ولتوضيح كل نمط من أنماط السلوك المذكورة في الاستبيان، وإعطاء مثال عنه. ثم طُلب من أفراد العينة أن يتعرفوا الأنماط السلوكية التي ينصحون بها، ووصف طرق محددة لاستعمالها، وإبداء الأسباب التي دعتهم إلى استعمالها، والأنماط السلوكية التي لاينصحون باستعمالها وإبداء أسباب ذلك. وكذلك طُلب من أفراد العينة أن يبنوا إجاباتهم عن أسئلة الاستبيان على خبراتهم الشخصية في التدريس، وعلى نتائج طرق المحاولة والخطأ التي قاموا بها، وليس استنادا إلى أي مصدر آخر سواء أكانت آراء أو مقترحات أبداها المعلمون أو المديرون أو المشرفون التربويون.

الإجراءات الإحصائية

لقد تم استخراج متوسط درجة الأهمية بإعطاء سلم الإجابة تبعا للأوزان التالية:

مهم جدا = ٥
مهم = ٤
لا رأي لي = ٣
غير مهم = ٢
غير مهم بالمرة = ١

واستخـراج متـوسط كل نمط بضرب تكرار كل إجابة بوزنها ثم حسبت المتوسطات بالنسبـة لبعضهـا البعض على مستـوى خريجي كليات الـتربية والكليات الأخرى. واستخدم اختبار «ت» في المعادلة التالية لدراسة الفروق بين درجة الأهمية التي أعطاها خريجو كليات التربية والكليات الأخرى:

$$T = \frac{M_1 - M_2}{\sqrt{\dfrac{(n_1 - 1)\, s_1^2 + (n_2 - 1)\, s_2^2}{n_1 + n_2 - 2}\left(\dfrac{1}{n_1} + \dfrac{1}{n_2}\right)}}$$

M_1 تعني: متوسط عينة خريجي كليات التربية

M_2 تعني: متوسط عينة خريجي الكليات الأخرى

n_1 تعني: عدد أفراد عينة خريجي كليات التربية

n_2 تعني: عدد أفراد عينة خريجي الكليات الأخرى

S_2^2 تعني: تباين عينة خريجي كلية التربية

S_1^2 تعني: تباين عينة خريجي الكليات الأخرى

مصطلحات الدراسة

سلوك المعلم اللفظي

ما يصدر عن المعلم من أقوال يقصد بها شيئًا معينًا مثل الشرح أو نقل المعلومات أو إعـطاء التعليمات أو التـوجيهـات، أو طرح الأسئلة أو التسـاؤلات، أو الثناء أو الانتقادات أو التوبيخ.

عـرض النتائـج

أشار المعلمون بعدة طرق لاستعمال أو عدم استعمال أنماط السلوك اللفظي التي

ذكرت في الاستبيان. ولكثرة الأسباب التي ذكرها المعلمون لاستعمال أو عدم استعمال هذه الأنماط، اختار الباحث الأسباب التي ذكرها ٣٠٪ على الأقل من أفراد العينة. ولا يوجد هناك سبب معين لاختيار هذه النسبة، إلا أنها كافية لأن تشير إلى أن هذه الأسباب كانت أكثر من مجرد رأي شخصي فقط أو حساسية شخصية نحو نمط معين من هذه الأنماط.

١ - الإجابة عن أسئلة التلاميذ

ذكر ٨٠٪ من المعلمين (٢٠ معلما) أن الإجابة عن أسئلة التلاميذ سلوك لفظي مهم كما هو مبين في الجدول رقم (١). وقد أشار هؤلاء المعلمون إلى أهمية أسئلة التلاميذ، وأن تكون الإجابات لأسئلتهم صحيحة ومباشرة. كما أشار هؤلاء المعلمون إلى أن الإجابة عن أسئلة التلاميذ تنمي فيهم زمام المبادرة والتلقائية مما يزيد في تحصيلهم وحسن مشاركتهم في الدرس. وأشاروا أيضا إلى الآثار السيئة المترتبة إذا ما تجاهل المعلمون أسئلة تلاميذهم أو تهربوا من الإجابة عنها، أو سخروا منها، أو كانت إجاباتهم غير صحيحة؛ ذلك لأن مثل هذا السلوك يعرض التلاميذ للإحباط والانطواء ويشعرهم بعدم أهمية ما يطرحونه من أسئلة فينفروا مما يتعلمون ومن المعلم. وقد ذكر جميع المعلمين من كليات التربية (تسعة معلمين) أن الإجابة عن أسئلة التلاميذ سلوك لفظي مهم كما هو مبين في الجدول رقم (٢).

٢ - طرح الأسئلة على التلاميذ

ذكر ٦٤٪ من جميع المعلمين أن طرح الأسئلة سلوك لفظي مهم كما هو مبين في الجدول رقم (١). واستحسن هؤلاء المعلمون أن تكون الأسئلة واضحة وقصيرة ومباشرة وميسور على التلاميذ فهمها. وذكروا أيضا أن هذا النوع من الأسئلة من شأنه أن يثير انتباه التلاميذ ويحفِّز على المشاركة في الدرس وحسن الإصغاء. أما الأسئلة التي

جدول رقم (١)
توزيع إجابات المعلمين بين فئات مستوى الأهمية الخمس لكل نمط
من أنماط السلوك المختلفة
(عدد المعلمين: ٢٥)

نمط السلوك	فئات مستوى الأهمية				
	مهم جدا جدا ٪	مهم ٪	لا رأي لي ٪	غير مهم ٪	غير مهم بالمرة ٪
١ ـ الإجابة عن أسئلة التلاميذ	٥٢	٢٨	٨	٨	٤
٢ ـ طرح الأسئلة التي تعتمد إجاباتها على التذكر	٤٨	٢٨	٤	٢٠	-
٣ ـ المحاضرة	٣٦	٤٤	٤	١٦	-
٤ ـ إعطاء التعليمات والتوجيهات	٤٤	٣٢	٤	١٢	٨
٥ ـ الاستيضاحات	٣٢	٣٦	١٦	١٢	٤
٦ ـ طرح الأسئلة	٣٢	٣٣	٨	٢٠	٨
٧ ـ الثناء	٢٤	٤٠	٤	٢٠	١٢
٨ ـ طرح الأسئلة التي تعتمد إجاباتها على التفكير	٣٢	١٦	٤	٣٦	١٢
٩ ـ التوبيخ	١٢	٣٢	٤	٣٦	١٦

لم يحبذها المعلمون فهي التي تكون مبهمة ومتداخلة وطويلة، أو تحتمل أكثر من إجابة واحدة، أو التي تتعلق بمعلومات يجهلها التلاميذ أو لم تشرح لهم. وعلَّل هؤلاء المعلمون أسباب عدم ميلهم إلى هذا النوع من الأسئلة أنها تضايق التلاميذ كثيراً ولا تُنمي فيهم مهارة التفكير والقدرة على ربط المعلومات بعضها ببعض. واعتقد ٢٨٪ من المعلمين، كما في الجدول رقم (١)، أن أسلوب طرح الأسئلة سلوك غير مهم، ولم يؤيد أهمية هذا النمط من السلوك من المعلمين من خريجي كليات التربية، كما يوضح ذلك

الجدول رقم (٢)، سوى ٣٣٪ .

جـدول رقـم (٢)
توزيع إجابات المعلمين من خريجي كليات التربية بين فئات مستوى الأهمية الخمس لكل نمط من أنماط السلوك اللفظي
(عـدد المعلمين: ٩)

نمـط السلوك	فئات مستوى الأهمية				
	مهم جدا ٪	مـهم ٪	لا رأي لي ٪	غير مهم ٪	غير مهم بالمرة ٪
١ ـ الإجابة عن أسئلة التلاميذ	٨٩	١١	-	-	-
٢ ـ طرح الأسئلة التي تعتمد إجاباتها على التذكر	١١	٢٢	١١	٥٦	-
٣ ـ المحاضرة	٧٨	٢٢	-	-	-
٤ ـ إعطاء التعليمات والتوجيهات	٦٧	٢٢	١١	-	-
٥ ـ الاستيضاحات	٤٤	٤٥	١١	-	-
٦ ـ طرح الأسئلة	٦٧	٢٢	١١	-	-
٧ ـ الثناء	٥٦	٣٣	١١	-	-
٨ ـ طرح الأسئلة التي تعتمد إجاباتها على التفكير	٥٦	٤٤	-	-	-
٩ ـ التوبيخ	١١	١١	-	٥٦	٢٢

أما توجيه الأسئلة التي تعتمد إجاباتها على محض تذكر للمعلومات فقد رأى ٧٦٪ من المعلمين أن هذا السلوك سلوك لفظي مهم لأنه يُجبر التلاميذ على استذكار الدروس وحفظ المواد الدراسية، ويؤدي إلى ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات التي كانوا قد تعلموها. وكما يلاحظ من الجدول رقم (٣) فقد حبَّذ ٦٠٪ و٤٠٪ من المعلمين استعمال

ما بين ٠ ـ ٢٥٪ و٢٦٪ ـ ٥٠٪ من وقت الحصة الدراسية لطرح هذا النوع من الأسئلة على التوالي. أما المعلمون من خريجي كليات التربية فقد رأى ٧٧٪ و٢٣٪ منهم أن يخصص ما بين ٠ ـ ٢٥٪ و٢٦٪ ـ ٥٠٪ من وقت الحصة الدراسية لطرح هذا النوع من الأسئلة (انظر الجدول رقم ٤).

جدول رقم (٣)
توزيع الحصة الدراسية بين بعض أنماط السلوك اللفظي
كما يحبذه المعلمون
(العدد: ٢٥) (وقت الحصة الدراسية = ٤٥ دقيقة)

نمط السلوك	وقت الحصة الدراسية			
	٠ ـ ٢٥٪ ٠ ـ ١١ دقيقة	٢٦ ـ ٥٠٪ ١٢ ـ ٢٣ دقيقة	٥١ ـ ٧٥٪ ٢٤ ـ ٣٥ دقيقة	٧٦ ـ ١٠٠٪ ٣٦ ـ ٤٥ دقيقة
١ ـ المحاضرة	-	٢٠٪	٣٦٪	٤٤٪
٢ ـ طرح الأسئلة	٣٢٪	٣٢٪	٣٦٪	-
٣ ـ طرح الأسئلة التي تعتمد إجاباتها على التذكر	٦٠٪	٤٠٪	-	-
٤ ـ طرح الأسئلة التي تعتمد إجاباتها على التفكير	٤٤٪	٣٦٪	٢٠٪	-

فيما يخص طرح الأسئلة التي تعتمد إجاباتها على التفكير فقد انقسم المعلمون ما بين مؤيد لأهميتها وغير مؤيد: ٩٨٪ مقابل ٤٨٪ (انظر الجدول رقم١). ويبين الجدول رقم (٣) أن ٤٤٪ و٣٦٪ و٢٠٪ من المعلمين حبّذوا أن يخصص ما بين ٠ ـ ٢٥٪ و٢٦ ـ ٥٠٪ و٥١ ـ ٧٥٪ من وقت الحصة الدراسية لطرح هذا النوع من الأسئلة. أما المعلمون من خريجي كليات التربية فقد حبّذوا ٢٢٪ و٢٢٪ و٥٦٪ أن يخصص ما بين ٠ ـ ٢٥٪ و٢٦ ـ ٥٠٪ و٥١ ـ ٧٥٪ من وقت الحصة الدراسية لطرح الأسئلة التي تعتمد إجاباتها على التفكير على التوالي.

جـدول رقم (٤)
توزيع وقت الحصة الدراسية بين بعض أنماط السلوك اللفظي
كما يحبذه المعلمون من خريجي كليات التربية
(العـدد: ٩) (وقت الحصة الدراسية = ٤٥ دقيقة)

نمـط السلـوك	وقت الحصة الدراسية			
	٠ ـ ٢٥٪ ٠ ـ ١١ دقيقة	٢٦ ـ ٥٠٪ ١٢ ـ ٢٣ دقيقة	٥١ ـ ٧٥٪ ٢٤ ـ ٣٥ دقيقة	٧٦ ـ ١٠٠٪ ٣٦ ـ ٤٥ دقيقة
١ ـ المحاضرة	١١٪	٤٤٪	٤٤٪	ـ
٢ ـ طرح الأسئلة	٣٣٪	٥٦٪	١١٪	ـ
٣ ـ طرح الأسئلة التي تعتمد إجاباتها على التذكر	٧٧٪	٢٣٪	ـ	ـ
٤ ـ طرح الأسئلة التي تعتمد إجاباتها على التفكير	٢٢٪	٢٢٪	٥٦٪	ـ

٣ ـ إعطاء التعليمات أو التوجيهات

مال المعلمون إلى أن تكون التعليمات أو التوجيهات التي تعطى للتلاميذ واضحة، ومحددة، وبسيطة، ومقنعة، ومباشرة. ومن إلقاء نظرة على الجدول رقم (١) مرة أخرى نرى أن ٧٦٪ من المعلمين ذكر أن إعطاء التعليمات على النحو المذكور يشجع التلاميذ على القيام بواجباتهم، ويشدّ من انتباههم، ويزرع الثقة في نفوسهم، ومن وجهة أخرى فلم يَرَ هؤلاء المعلمون أن تكون التوجيهات أو التعليمات غامضة، أو مبهمة، أو ملزمة لأن ذلـك، كما ذكـروا، من شأنـه أن يسبب ارتبـاكـا للتـلاميذ ولايدفعهم للقيام بواجباتهم، ومن ثَمَّ يكونون عرضة للإحباط والفشل. ورأى ٨٩٪ من المعلمين من خريجي كليات الـتربية أن إعطاء التعليمات بشكل واضح، ومحدَّد، ومبسَّط، سلوك لفظي وتأثير فاعل (انظر الجدول رقم٢).

٤ ـ المحاضـرة

يبين الجدول رقم (١) أن ٨٠٪ من أفراد العينة يرون أن أسلوب تقديم المعلومات لتلاميذهم مهم جدا، خصوصا إذا استعمل المعلم أسلوب الحوار والمناقشة، وشجع التـلاميذ على المشـاركـة في منـاقشة الدرس. وذكر هؤلاء المعلمون أن استعمال هذا الأسلوب في تقديم المعلومات يشدّ انتباه التلاميذ، ويحافظ على النظام داخل الصف، ويحفزهم للدراسة، ومن ثَمَّ فإنه يزيد من عملية التفاعل بين التلاميذ ومعلمهم. نصح هؤلاء المعلمون ألا يلجأ المعلم إلى أسلوب المحاضرة التقليدي الذي ينفرد فيه المعلم بالكلام طيلة وقت الحصة، أو يُملي المعلومات على تلاميذه مما يحدّ من كمية التفاعل الصفي بينه وبين التلاميذ فيشتت انتباههم، ويصيبهم الملل والضجر. ويُبيِّن الجدول رقم (٢) أن جميع أفراد العينة من خريجي كلية التربية يرون أن طريقة تقديم المعلومات سلوك لفظي مهم. أما الجدول رقم (٣) فيبين أن ٨٠٪ من أفراد العينة ينصحون بأن يخصص ما لايقل عن نصف الحصة الدراسية لتقديم المعلومات عن طريق المحاضرة التقليدية، بينما لم ينصح بذلك (كما يرى في الجدول٤) سوى ٤٤٪ من أفراد العينة من خريجي كليات التربية.

٥ ـ الثنـــاء

نصح ٦٤٪ من المعلمين أن يُثنى على جهود التلاميذ التي تستحق فعلا التقدير بكلمات قصيرة وبسيطة. وذكر هؤلاء المعلمون أن الثناء على جهود التلميذ يشجعه على بذل مجهود أكبر، ويزيد من رغبته في التعلم، ويشبع حاجته كفرد للتقدير والاحترام. وذكر معظم المعلمين أن إعادة التلميذ لإجابته ـ كأسلوب من أساليب الثناء ـ يزيد من ثقته بنفسه، ويساعد على تثبيت المعلومات في ذهنه وعند الآخرين. أما الثناء الذي لم ينصح به المعلمون فهو ما جاوز حده وبُولغ فيه، لأن مثل هذا النوع من الثناء، كما ذكروا، يسبب إحراج التلميذ أمام زملائه، وقد يسبب الغرور لبعضهم. ويبين الجدول رقم (١) أن ٣٢٪ من المعلمين لايرون أهمية في الثناء على جهود التلاميذ معللين ذلك

بأن هذا السلوك من شأنه أن يسبب للتلاميذ الغرور، ويثير في نفوس الآخرين الشك والريبة في أن المعلم يحابي التلميذ الذي يستحق الثناء ويعامله معاملة خاصة . هذا، بينما ذكر ٨٩٪ من أفراد العينة من خريجي كليات التربية أن الثناء على جهود التلميذ يزيد من حماسه ورغبته للتعلم (انظر الجدول رقم٢) .

٦ ـ التوبيخ

يُبيِّن الجدول رقم (١) أن ٥٢٪ من المعلمين يعتقدون أن توبيخ التلميذ أمام زملائه يجرح شعوره ويقلل من احترام الآخرين له واحترامهم هم لأنفسهم فيصابون بالإحباط وينفرون من المعلم ومن المادة الدراسية . هذا بينما مال ٤٤٪ من المعلمين إلى الاعتقاد بأن التوبيخ سلوك لفظي مهم ، ونصحوا باستعماله إن كان بسيطا ، ولم يتعرض لشخصية التلميذ وإنما لحثه على بذل المزيد من الجهود، أو للكف عن القيام بسلوك غير مرغوب فيه في الصف . ويُبيِّن الجدول رقم (٢) أن ٧٨٪ من أفراد العينة من خريجي كليات التربية يعتقدون بأن التوبيخ سلوك غير مهم ونصحوا بعدم اللجوء إليه .

٧ ـ الاستيضاحات

ذكر ٦٨٪ من المعلمين أن طريقة توضيح المعلم للمعلومات والتوجيهات أو الاستيضاح عنها من قبل التلاميذ مهمة جدا . ونصح هؤلاء المعلمون بضرورة إعادة توضيح المعلومات أو الاستيضاح عنها واستعمال أسلوب إعادة صياغة أسئلة التلاميذ أو تساؤلاتهم ، أو الطلب منهم إعادة صياغتها . كما نصحوا بعدم الاستهزاء بما يطرحه التلاميذ، أو إبداء التعليقات السخيفة عليها لئلا يؤدي ذلك إلى الإحباط ، وقتل روح المبادرة فيهم . ويبين الجدول رقم (٢) أن ٨٩٪ من أفراد العينة من خريجي كليات التربية يعتقدون أن إعادة توضيح المعلومات والاستيضاح عنها سلوك لفظي مهم .

٨ ـ أنماط السلوك اللفظي الأخرى

بالإضافة إلى أنماط السلوك اللفظي المذكورة آنفا، فقد طُلب إلى أفراد العينة ذكر أنماط السلوك التعليمية الأخرى التي يفضلون استعمالها. وقد ذكر ٦٤٪ من أفراد العينة أنهم ينصحون باستعمال الأسلوب غير المباشر الذي يشتمل على تقبل آراء وشعور التلاميذ، وإعطائهم الفرصة لإبداء الرأي والتعبير عن أنفسهم والثناء على جهودهم. وذكروا أن استعمال الأسلوب غير المباشر يساعد على زيادة تحصيل التلميذ ويزيد من ثقته بنفسه، كما أنه يساعد على إقامة علاقة ودية بين المعلم وتلاميذه. بينما أوصى ٣٦٪ من أفراد العينة باستعمال أساليب التدريس التقليدية، واستغلال وقت الحصة الدراسية بكامله في الشرح وإعطاء المعلومات، وانتقاد التلميذ المهمل ومعاقبة التلميذ الكسول. وذكر هؤلاء المعلمون أن استعمال هذا الأسلوب في التدريس يساعد على حفظ النظام داخل الصف، وعلى إجبار التلاميذ على حفظ المعلومات، وبالتالي يساعد المعلم على إنهاء المقرر الدراسي في موعده.

مناقشة النتائج

تُعتبر هذه الدراسة دراسة استطلاعية أو أولية. لذا يجب أن نكون حذرين في تفسير نتائجها. فالمعلمون الذي تم اختيارهم عشوائيا لإجراء هذه الدراسة يشكلون عينة صغيرة جدا. كما أنه لم تتم ملاحظتهم أثناء أدائهم الصفي، وإنما كانت إجاباتهم مبنية أولا وأخيراً على خبراتهم التدريسية في تقديم المادة الدراسية وفي التفاعل مع التلاميذ.

ولاتزال دراسات فاعلية المعلم ومدى تأثيره في التلاميذ التي أشير إليها في مقدمة هذا البحث مبهمة وغامضة وموضع لغط كثير، بل إن تلك الدراسات لاتزال نفسها في مرحلة التجريب. ومن نتائج بعض هذه الدراسات أن المعلمين كانوا يعتمدون على الأسلوب المباشر في التدريس وفي عرض المادة الدراسية، وفي التعامل مع التلاميذ

لزيادة تحصيلهم (Rosenshine 1976) ويشتمل هذا الأسلوب على: طرح الأسئلة التي تعتمد إجاباتها على التذكر وحفظ المعلومات السابقة وعلى تصحيح أخطاء التلاميذ حال وقوعها، وعلى بعض الممارسات التعليمية التقليدية الأخرى التي يسيطر فيها المعلم على صفه وتلاميذه. أما أسلوب التدريس الذي نصح باستعماله معظم أفراد عينة هذه الدراسة فهو الأسلوب غير المباشر، حيث أشاروا إلى تفضيل طرح الأسئلة التي يُعتمد في إجاباتها على التفكير وربط المعلومات ببعضها البعض، وعلى تقديم الثناء على جهود التلاميذ وإعطائهم الفرصة لإبداء الرأي والتعبير عما يجول في أذهانهم، وإعطاء التعليمات الواضحة والبسيطة. وكذلك فقد رفض معظم أفراد العينة استعمال الأسلوب المباشر في توبيخ التلاميذ وانتقادهم بسخرية وكل ما من شأنه تقليل أهمية التلميذ واحترامه لنفسه واحترام الآخرين له.

إن عدم التجانس بين نتائج هذه الدراسة ونتائج دراسات تأثير المعلم المذكورة في مقدمة هذا البحث أمر غير مستغرب. فتلك الدراسات قد اهتمت بالعلاقة القائمة بين سلوك المعلم اللفظي وتحصيل التلميذ الدراسي. بينما نجد أن المعلمين في دراستنا هذه لم يعتبروا زيادة تحصيل التلميذ هدفًا أساسيًا يسعون إلى تحقيقه من خلال استعمال هذه الأنماط السلوكية، وإنما كان اهتمامهم منصبًا على إثارة دافعية التلميذ، ومشاركته في التفاعل الصفي، وحَثِّه على التفكير والمبادرة. والأمر المهم هنا، لماذا كانت الأسباب التي أبداها المعلمون لاستعمال هذه الأنماط السلوكية قد تركزت أساسًا حول إثارة دافعية التلميذ وإشراكه في التفاعل الصفي، وحَثِّه على التفكير والمبادرة بدلا من أن تتركز على تعلم التلميذ وزيادة تحصيله الدراسي كنتيجة لاتباع الأنماط السلوكية التي نصحوا باستعمالها؟ إن تحليل الأسباب التي أبداها المعلمون يشير إلى أنهم كانوا يهتمون بصفات معينة يمكنهم ملاحظتها في تلاميذهم داخل الصف. فإذا استعمل المعلم سلوكا كان يقصد منه إثارة دافعية التلميذ، أو مشاركته في المناقشة تَمكَّن المعلم من ملاحظة آثار هذا السلوك، وعما إذا نجح في إثارة دافعية التلميذ أو مشاركته في المناقشة.

إن تأثير استعمال هذه الأنماط السلوكية في زيادة تحصيل التلميذ العلمي قد يكون غامضا في بعض الأحيان. فالمعلم لايستطيع أن يتأكد إلى أي مدى يؤثر الثناء في التلميذ ليزيد من جهوده، أو تزويده بتعليمات واضحة ترمي إلى زيادة تحصيله العلمي. وربما كان المعلمون ـ في هذه الدراسة ـ مهتمين بسمات التلاميذ التي يعرفون أنه باستطاعتهم التأثير فيها من خلال استعمال هذه الأنماط السلوكية، التي يعتبرونها ـ أي السمات ـ ضرورية لتسهيل تحصيل التلميذ العلمي. فالمعلم قد يعتقد أن التلميذ الذي تتوافر فيه الدافعية، والذي يشترك في المناقشة والحوار والتفاعل الصفي، ويستعمل تفكيره في الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها المعلم، يكون أكثر استعدادًا لكي ينمو علميا من التلميذ الذي لاتتوافر فيه هذه السمات. كما أن توافر هذه السمات في التلاميذ يساعد على حفظ النظام داخل الصف الذي يعتبر شرطا أساسيًّا لتعلم التلاميذ.

يُبيِّن الجدول رقم (٥) عدد إجابات أفراد العينة على درجة أهمية أنماط السلوك اللفظي مرتبة حسب درجة أهميتها. و يبين الجدول رقم (٦) عدد إجابات أفراد العينة من خريجي كليات التربية على درجة أهمية أنماط السلوك اللفظي مرتبة حسب أهميتها كذلك، بينما يبين الجدول رقم (٧) عدد إجابات أفراد العينة من خريجي الكليات الأخرى مرتبة حسب درجة أهميتها.

ويبين الجدول رقم (٨) قيم اختبار «ت» الإحصائية. وقد استعمل اختبار «ت» لإيجاد الوزن بين متوسط درجات المعلمين من خريجي كليات التربية وخريجي الكليات الأخرى حسب نمط السلوك. ويلاحظ أن قيمة «ت» للاختبارات هي كالتالي:

(٥,٤٧) و(-٤,٥٠) و(-٣,٣٤) و(-٣,١٩) و(-٣,٠٧) و(-٢,٦٨) و(-١,٩٠) و(١,٨١) و(١,٥١). وبالرجوع إلى جدول «ت» وجد أن الحدّ الأدنى لقيمة «ت» الدَّالة في مستوى ثقة ٠,٠٥ هو ٢,٠٦٩ (عند درجات الحرية ن - ٢ = ٢٣). وبما أن الحدّ الأدنى لقيمة «ت» الدَّالة هو أقل من القيم لأنماط السلوك

جدول رقم (٥)
توزيع إجابات المعلمين بين فئات مستوى الأهمية الخمس
في كل نمط من أنماط السلوك اللفظي المختلفة مع بيان درجة الأهمية
(العدد: ٢٥)

نمط السلوك	فئات مستوى الأهمية*					متوسط درجة الأهمية
	مهم جدا	مهم	لا رأي لي	غير مهم	غير مهم بالمرة	
١ ـ الإجابة عن أسئلة التلاميذ	١٣	٧	٢	٢	١	٤,١٦
٢ ـ طرح الأسئلة التي تعتمد إجاباتها على التذكر	١٢	٧	١	٥	-	٤,٠٤
٣ ـ المحاضرة	٩	١١	١	٤	-	٤,٠٠
٤ ـ إعطاء التعليمات والتوجيهات	١١	٨	١	٣	٢	٣,٩٦
٥ ـ الاستيضاحات	٨	٩	٤	٣	١	٣,٨٠
٦ ـ طرح الأسئلة	٨	٨	٢	٥	٢	٣,٦٠
٧ ـ الثناء	٦	١٠	١	٥	٣	٣,٤٤
٨ ـ طرح الأسئلة التي تعتمد إجاباتها على التفكير	٨	٤	١	٩	٣	٣,٢٠
٩ ـ التوبيخ	٣	٨	١	٩	٤	٢,٦٨

* انظر سلم درجات الأهمية تحت موضوع الإجراءات الإحصائية في هذا البحث.

١ ـ ٦، فيمكن القول إن الفرضية الموضوعية بتساوي المتوسطات لهذه المجموعات باطلة، وإن هناك فروقًا ذات دلالة بين أنماط السلوك المذكورة سابقا. وهذا يعني أنه لايوجد اتفاق بين المعلمين من خريجي كليات التربية وبين المعلمين من خريجي الكليات الأخرى على هذه الأنماط السلوكية. على حين لوحظ أن أنماط السلوك ٧ ـ ٩ كانت قيمة «ت» للفروق بين متوسطاتها أقل من الحدّ الأدنى لقيمة «ت». وهذا يعني أن الفرضية الموضوعية بتساوي المتوسطات لهذه المجموعات غير باطلة وأنه لاتوجد فروق

ذات دلالـة بينهـا، أي أن هناك اتفاقًا بين خريجي كليات التربية وخريجي الكليات الأخرى على هذه الأنماط السلوكية.

ومن نتـائج هذه الدراسة يمكن أن نذكر أنَّ المعلمين ينصحون باستعمال أنماط سلوكية لفظية غير مباشرة تتضمن:

جـدول رقـم (٦)
توزيع إجابات المعلمين من خريجي كليات التربية بين فئات مستوى الأهمية الخمس في كل نمط من أنماط السلوك اللفظي المختلفة مع بيان متوسط درجة الأهمية
(العـــدد: ٩)

نمـط السلوك	فئات مستوى الأهمية*					متوسط درجة الأهمية
	مهم جدا	مـهـم	لا رأي لي	غير مهم	غير مهم بالمرة	
١ ـ الإجابة عن أسئلة التلاميذ	٨	١	ـ	ـ	ـ	٤,٨٨
٢ ـ المحاضرة	٧	٢	ـ	ـ	ـ	٤,٧٧
٣ ـ إعطاء التعليمات والتوجيهات	٦	٢	١	ـ	ـ	٤,٥٥
٤ ـ الأسئلـة	٦	٢	١	ـ	ـ	٤,٥٥
٥ ـ طرح الأسئلة التي تعتمد إجاباتها على التفكير	٥	٤	ـ	ـ	ـ	٤,٥٥
٦ ـ الثنـــاء	٥	٣	١	ـ	ـ	٤,٣٣
٧ ـ الاستيضاحات	٤	٤	١	ـ	ـ	٤,٣٣
٨ ـ طرح الأسئلة التي تعتمد إجاباتها على التذكر	١	٢	١	٥	ـ	٢,٨٨
٩ ـ التوبيخ	١	١	ـ	٥	٢	٢,٣٣

* انظر سلم درجات الأهمية تحت موضوع الإجراءات الإحصائية في هذا البحث.

جدول رقم (٧)
توزيع إجابات المعلمين من خريجي الكليات الأخرى بين فئات مستوى الأهمية الخمس في كل نمط من أنماط السلوك اللفظي المختلفة مع بيان متوسط درجة الأهمية
(العدد: ١٦)

نمط السلوك	فئات مستوى الأهمية*					متوسط درجة الأهمية
	مهم جدا	مهم	لا رأي لي	غير مهم	غير مهم بالمرة	
١ ـ طرح الأسئلة التي تعتمد إجاباتها على التذكر	١١	٥	-	-	-	٤,٦٨
٢ ـ الإجابة عن أسئلة التلاميذ	٥	٦	٢	٢	١	٣,٧٥
٣ ـ إعطاء التعليمات والتوجيهات	٥	٦	-	٣	٢	٣,٦٥
٤ ـ المحاضرة	٢	٩	١	٤	-	٣,٦٥
٥ ـ الاستيضاحات	٤	٥	٣	٣	١	٣,٥٠
٦ ـ التوبيخ	٢	٧	١	٤	٢	٣,١٨
٧ ـ الأسئلة	٢	٦	١	٥	٢	٣,٠٦
٨ ـ طرح الأسئلة التي تعتمد إجاباتها على التفكير	٣	-	-	٩	٣	٣,٠٦
٩ ـ الثناء	١	٧	-	٥	٣	٢,٨٧

* انظر سلم درجات الأهمية تحت موضوع الإجراءات الإحصائية في هذا البحث.

١ ـ إعطاء تعليمات وتوجيهات واضحة ومحددة.

٢ ـ طرح الأسئلة التي تعتمد إجاباتها على التفكير وربط المعلومات بعضها ببعض.

٣ ـ الثناء بشكل مختصر على الجهود التي يبذلها التلاميذ.

٤ ـ الإجابة عن أسئلة التلاميذ.

٥ ـ تقبل آراء التلاميذ وإعطاؤهم الفرصة للتعبير عن أنفسهم.
٦ ـ تشجيع روح المبادرة.
٧ ـ اتباع أسلوب الحوار والمناقشة في تقديم وعرض المعلومات.

جدول رقم (٨)
مقارنة متوسطي درجات مستوى الأهمية وترتيبها للمعلمين من خريجي كليات التربية والكليات الأخرى لأنماط السلوك المختلفة مع قيم «ت»

نمط السلوك	قيمة اختبار «ت»	المعلمون من خريجي كليات التربية		المعلمون من خريجي الكليات الأخرى	
		متوسط الدرجة	ترتيب متوسط الدرجة	متوسط الدرجة	ترتيب متوسط الدرجة
١ ـ طرح الأسئلة التي تعتمد إجاباتها على التذكر	*٥,٤٧	٢,٨٨	٨	٤,٦٨	١
٢ ـ طرح الأسئلة التي تعتمد إجاباتها على التفكير	*٤,٥٠ـ	٤,٥٥	٤	٣,٠٦	٧,٥
٣ ـ المحاضرة	*٣,٣٤ـ	٤,٧٧	٢	٣,٥٦	٣,٥
٤ ـ الثناء	*٣,١٩ـ	٤,٤٤	٦	٢,٨٧	٩
٥ ـ الأسئلة	*٣,٠٧ـ	٤,٥٥	٤	٣,٠٦	٧,٥
٦ ـ الإجابة عن أسئلة التلاميذ	*٣,٦٨ـ	٤,٨٨	١	٣,٧٥	٢
٧ ـ إعطاء التعليمات والتوجيهات	١,٩٠ـ	٤,٥٥	٤	٣,٥٦	٣,٥
٨ ـ الاستيضاحات	١,٨١	٤,٣٣	٧	٣,٥	٥
٩ ـ التوبيخ	١,٥٥	٢,٣٣	٩	٣,١٨	٦

مستوى الدلالة = $P < 0.05$

* أقل من مستوى الدلالة.

أما أنماط السلوك التي لم ينصح المعلمون باستعمالها فتتضمن :

١ ـ إعطاء تعليمات وتوجيهات مبهمة ومعقدة .
٢ ـ اتباع الأسلوب التقليدي في تقديم المعلومات وذلك عن طريق التلقين والإملاء .
٣ ـ الاستهزاء بآراء التلميذ أو بأسئلته ، أو عدم الإجابة عنها أو تجاهلها .
٤ ـ استعمال التوبيخ الذي يمس بشخصية وبكرامة التلميذ .

التوصيـــات

في ضوء ما تقدم ، وبناء على النتائج التي حصل عليها الباحث فإنه يرى ما يلي :

١ ـ القيام بدراسات ميدانية لمعرفة أثر استعمال أسلوب التدريس المباشر وأسلوب التدريس غير المباشر في تحصيل التلاميذ في مختلف المواد الدراسية وفي اتجاهاتهم نحو المدرسة .

٢ ـ القيام بدراسة مماثلة على عينة أكبر تشمل مدارس المملكة الثانوية و/أو بعض البلدان العربية الأخرى .

الملحــق

سلوك المعلم الفعَّال كما يتصوره المعلمون

من المرجح أنك قد جربت خلال عملك في التعليم عددًا من الأساليب المختلفة في التدريس تعلمت بعضها من خلال دراستك الجامعية ، أو سمعت عن بعضها من زميل أو مشرف تربوي ، أو قرأت عنها في الكتب التربوية أو عرفتها عن طريق آخر .

ولعلك قد اكتشفت في ضوء خبراتك التعليمية أن بعض هذه الأساليب أكثر فاعلية من غيرها فجعلته جزءا من أسلوبك العام في التدريس.

فلو طُلب إليك تصميم برنامج للتأهيل التربوي، أي لتدريب وتعليم الأفراد الذين سيمارسون مهنة التعليم في المستقبل، على أن يكون هذا البرنامج مبينا على المعرفة التي اكتسبتها من ممارستك لمهنة التعليم، لا من المقررات الجامعية أو الكتب أو البحوث التربوية أو أي مصدر آخر، فما هي على وجه التحديد:

١ - أنواع السلوك اللفظي المحددة للمعلمين التي توصي بها؟ ولماذا؟
٢ - أنواع السلوك اللفظي المحددة للمعلمين التي لاتوصي بها؟ ولماذا؟

تعنى الأسئلة التالية بأنواع مختارة من السلوك التعليمي قد يشتمل عليها أي برنامج للتأهيل التربوي. والذي نريد أن نعرفه منك ماذا توصي بما يتعلق بكل سلوك من هذه الأنواع ولماذا؟

تذكّر أن تبني استجاباتك على خبرتك الشخصية في التعليم.

ما مدة خبرتك في التعليم؟ .... سنة
ما المادة أو المواد التي تعلمها؟ ....
المؤهل ....
خريج كلية التربية (   )
خريج كليات أخرى (   )

الاستبيـان*

(١) السلوك الأول: إعطاء التعليمات

ا - بناء على خبرتك في التعليم، ما طرق إعطاء التوجيهات التي توصي بها؟

لماذا؟ ماذا يُسهِّل هذا السلوك؟ (الدافعية، الاهتمام، الانتباه الصفي، حفظ النظام، التعليم، التحصيل، ... الخ).

---

* حذفت المسافات (حوالي عشرة أسطر) التي تُركت خالية في الأصل بعد كل فقرة من فقرات الاستبيان ليكتب فيها المعلم إجابته.

ب ـ بناء على خبرتك في التعليم، ما طرق إعطاء التعليمات والتوجيهات التي لا توصي بها؟ لماذا؟

جـ ـ بنـاء على خبرتك في التعليم، ما هي أهمية إعـطاء التـوجيهات والتعليمات بالمقارنة مع سلوكات التعليم الأخرى؟

ضع دائرة حول الرقم الذي تختاره:

١ مهم جدا
٢ مهـم
٣ لا رأي لي
٤ غير مهم
٥ غير مهم بالمرة

(٢) السلوك الثاني: المحاضرة (إعطاء المعلومات)

لماذا؟ ماذا يُسـهِّـل هذا السـلوك؟ (الـدافعية، الاهتمام، الانتباه الصفي، حفظ النظام، التعليم، التحصيل، . . . الخ).

ا ـ بنـاء على خبرتـك في التعليم، ما هي طرق المحاضرة التي توصي بها؟ (طرق المحاضرة مثل: الشرح، توجيه الأسئلة، التسميع . . . الخ).

ب ـ بنـاء على خبرتك في التعليم، ما هي طرق المحاضرة التي لاتوصي بها؟ لماذا؟

جـ ـ بنـاء على خبرتك في التعليم، بشكل عام، ما النسبـة التي يجب إعـطاؤهـا لأسلوب المحاضرة من وقت الحصة الدراسية؟ لماذا؟

د ـ بنـاء على خبرتـك في التعليم، ما أهمية المحاضرة بالنسبة لسلوكات التعليم الأخرى؟

ضع دائرة حول الرقم الذي تختاره:

١ مهم جدا
٢ مهـم
٣ لا رأي لي
٤ غير مهم
٥ غير مهم بالمرة

(٣) السلوك الثالث: توجيه الأسئلة

ا - بناء على خبرتك في التعليم، ما طرق طرح الأسئلة التي توصي بها؟

لماذا؟ ماذا يُسهِّل هذا السلوك؟ (الدافعية، الاهتمام، الانتباه الصفي، حفظ النظام، التعليم، التحصيل، . . . الخ).

ب - بناء على خبرتك في التعليم، ما طرق طرح الأسئلة التي لاتوصي باستعمالها؟

لماذا؟

جـ - بناء على خبرتك في التعليم، بشكل عام، ما النسبة من وقت الحصة التي توصي باستعمالها في طرح الأسئلة؟

لماذا؟

د - بناء على خبرتك في التعليم، ما هي أهمية طرح الأسئلة بالمقارنة مع سلوكات التعليم الأخرى؟

ضع دائرة حول الرقم الذي تختاره:

١ مهم جدا
٢ مهم
٣ لا رأي لي
٤ غير مهم
٥ غير مهم بالمرة

هـ - بناء على خبرتك في التعليم، هل توصي باستعمال الأسئلة التي تعتمد إجاباتها على التذكر وحفظ المعلومات؟

لماذا؟ ماذا يُسهِّل هذا السلوك؟ (الدافعية، الاهتمام، الانتباه الصفي، حفظ النظام، التعليم، التحصيل، . . . الخ).

و - بناء على خبرتك في التعليم، بشكل عام، ما هي النسبة من وقت الحصة التي توصي باستعمالها في طرح الأسئلة التي تعتمد إجاباتها على التذكر وحفظ المعلومات؟

لماذا؟

ز - بناء على خبرتك في التعليم، ما أهمية الأسئلة التي تعتمد إجاباتها على التذكر وحفظ المعلومات بالمقارنة مع أنواع الأسئلة الأخرى؟

لماذا؟

ضع دائرة حول الرقم الذي تختاره:
١ مهم جدا
٢ مهم
٣ لا رأي لي
٤ غير مهم
٥ غير مهم بالمرة

حـ - بناء على خبرتك في التعليم، هل توصي باستعمال الأسئلة التي تعتمد إجاباتها على التفكير؟

لماذا؟ ماذا يُسهِّل هذا السلوك؟ (الدافعية، الاهتمام، الانتباه الصفي، حفظ النظام، التعليم، التحصيل، . . . الخ).

ط - بناء على خبرتك في التعليم، بشكل عام، ما هي النسبة من وقت الحصة التي توصي باستعمالها في طرح الأسئلة التي تعتمد إجاباتها على التفكير؟

لماذا؟

ي - بناء على خبرتك في التعليم، ما أهمية طرح الأسئلة التي تعتمد إجاباتها على التفكير بالنسبة لأنواع الأسئلة الأخرى؟

لماذا؟

ضع دائرة حول الرقم الذي تختاره:
١ مهم جدا
٢ مهم
٣ لا رأي لي
٤ غير مهم
٥ غير مهم بالمرة

ك - بناء على خبرتك في التعليم، بماذا توصي حول مناداة الطلاب للإجابة على السؤال؟ هل يجب ذكر اسم التلميذ قبل توجيه السؤال؟

لماذا؟

(٤) السلوك الرابع: الإجابة عن أسئلة التلاميذ

ا - بناء على خبرتك في التعليم، ما هي طرق الإجابة عن أسئلة التلاميذ التي توصي بها؟

لماذا؟ ماذا يُسهِّل هذا السلوك؟ (الدافعية، الاهتمام، الانتباه الصفي، حفظ النظام، التعليم، التحصيل، . . .

الخ).

ب ـ بنـاء على خبرتك في التعليم، ما هي طرق الإجابة عن أسئلة التلاميذ التي لا توصي بها؟

لماذا؟

جـ ـ بنـاء على خبرتك في التعليم، ما هي أهمية الإجـابـة عن أسئلة التـلاميذ بالمقـارنة مع سلوكات التعليم الأخرى؟

لماذا؟

ضع دائرة حول الرقم الذي تختاره:

١ مهم جدا
٢ مهـم
٣ لا رأي لي
٤ غير مهم
٥ غير مهم بالمرة

(٥) السلوك الخامس: الثناء والتوبيخ

ا ـ بناء على خبرتك في التعليم، ما هي طرق الثناء على التلاميذ التي توصي بها؟

لماذا؟ ماذا يُسهِّل هذا السلوك؟ (الدافعية، الاهتمام، الانتباه الصفي، حفظ النظام، التعليم، التحصيل، . . . الخ).

ب ـ بنـاء على خبرتك في التعليم، ما هي طرق الثناء على التلاميذ التي لاتوصي بها؟

لماذا؟

جـ ـ بناء على خبرتك في التعليم، هل توصي باستعمال الثناء البسيط (مثل: نعم، صح، ممتاز، أحسنت).

لماذا؟

د ـ بناء على خبرتك في التعليم، هل توصي باستعمال الثناء المفصَّل؟ (مثل: نعم، يا زيد، هذه فكرة ممتازة).

لماذا؟

هـ ـ بناء على خبرتك في التعليم، هل توصي بتكرار إجابة التلاميذ كأسلوب من أساليب الثناء؟

لماذا؟

و - بناء على خبرتك في التعليم، ما هي أهمية الثناء بالمقارنة مع سلوكات التعليم الأخرى؟

ضع دائرة حول الرقم الذي تختاره:

١ مهم جدا
٢ مهم
٣ لا رأي لي
٤ غير مهم
٥ غير مهم بالمرة

ز - بناء على خبرتك في التعليم، ما هي طرق توجيه التوبيخ التي توصي باستعمالها؟

لماذا؟ ماذا يُسهِّل هذا السلوك؟ (الدافعية، الاهتمام، الانتباه الصفي، حفظ النظام، التعليم، التحصيل، . . . الخ).

حـ - بناء على خبرتك في التعليم، ما هي طرق توجيه التوبيخ التي لاتوصي باستعمالها؟

لماذا؟

ط - بناء على خبرتك في التعليم، هل توصي باستعمال كلمات التوبيخ البسيطة؟ (مثل: لأ، غلط).

لماذا؟

ي - بناء على خبرتك في التعليم، هل توصي باستعمال التوبيخ المفصل؟ (مثل: لا يا زيد، هذا الجواب غير صحيح).

لماذا؟

ك - بناء على خبرتك في التعليم، إذا قام تلميذ بإعطاء إجابة غير صحيحة، هل توصي بأن يوجه المعلم السؤال مباشرة إلى تلميذ آخر؟

لماذا؟

ل - بناء على خبرتك في التعليم، ما هي أهمية التوبيخ بالنسبة لسلوكات التعليم الأخرى؟

ضع دائرة حول الرقم الذي تختاره:

لماذا؟

١ مهم جدا
٢ مهم

٣ لا رأي لي
٤ غير مهم
٥ غير مهم بالمرة

(٦) السلوك السادس: الاستيضاحات

ا - بناء على خبرتك في التعليم، ما هي طرق توضيح ملاحظات التلاميذ التي توصي بها؟

لماذا؟ ماذا يُسهِّل هذا السلوك؟ (الدافعية، الاهتمام، الانتباه الصفي، حفظ النظام، التعليم، التحصيل، . . . الخ).

ب - بناء على خبرتك في التعليم، ما هي طرق توضيح ملاحظات التلاميذ التي لاتوصي بها؟

لماذا؟

جـ - بناء على خبرتك في التعليم، ما هي أهمية توضيح ملاحظات التلاميذ بالنسبة لسلوكات التعليم الأخرى؟

لماذا؟

ضع دائرة حول الرقم الذي تختاره:
١ مهم جدا
٢ مهم
٣ لا رأي لي
٤ غير مهم
٥ غير مهم بالمرة

(٧) مظاهر تعليم أخرى

ا - بناء على خبرتك في التعليم، هل توصي باستعمال سلوكات تعليم غير مباشرة (مثل: تقبل الآراء، تقبل الشعور، الثناء، طرح التساؤلات) أكثر من استعمال سلوكات التعليم المباشرة (مثل: المحاضرة، إعطاء التوجيهات، انتقاد التلاميذ).

لماذا؟ ماذا يُسهِّل هذا السلوك؟ (الدافعية، الاهتمام، الانتباه الصفي، حفظ النظام، التعليم، التحصيل، . . . الخ).

ب - بناء على خبرتك في التعليم، ما هي سلوكات التعليم الأخرى التي توصي باستعمالها؟

لماذا؟

المـراجـع

Amidon, Edmund, *Improving Teaching: The Analysis of Calssroom Interaction.* New York: Holt, Rinehart & Winston, 1966, p.2.

Clark, C.M. and **Joyce, B.J.** "Teacher Decision Making and Teacher Effectiveness." A Paper Presented to the American Educational Research Association, Washington D.C., 1975, p. 9.

Davis, O.L., Jr. and **Tensley, D.C.** "Cognitive Objectives by Classroom Questions Asked by Social Studes Student Teachers and Their Pupils." *Peabody Journal of Education,* July, 1967. p. 91.

Dewey, John, "The Relation of Theory to Practice in Education." *Third Yearbook,* National Society for the Scientific Study of Education, Pt. 1, pp. 9-30, Bloomington, Ill.: Public School Publishing Co., 1904 (Reprinted in **Reginald D. Archambault,** Ed., *John Dewey on Education,* New York: Modern Library, 1964, pp. 313-38).

Dunkin, M.J., and **Biddle, B.J.** *The Study of Teaching.* New York: Holt, Rinehart & Winston, 1964, p.113.

Flanders, Ned A. *Analyzing Teaching Behavior.* Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing Company, 1970. pp. 1-6.

——— *Teacher Influence, Pupil Attitudes and Achievement.* U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Educational Comparative Research Monograph, No. 2, (Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1965). p. 1.

Goodwin, B.W. and **Klausmeier, H. J.** *Facilitating Student Learning: An Introduction to Educational Psychology.* New York: Harper & Row, 1975). p. 164.

Hughes, Marie M. "Utah Study of the Assessment of Teaching," in **Arno A. Bellack** (Ed.) *Theory and Research in Teaching.* (New York: Columbia University, Teachers College, Bureau of Publications, 1963. pp. 25-36.

Milton, Meux, and **Smith, Othanel B.** "Logical Dimension of Teaching Behavior," in **B.J. Biddle** and **W.J. Ellena** (eds.). *Contemporary Research on Teacher Effectiveness.* New York: Holt, Rinehart & Winston, 1964. p. 129.

Morine, G. and **Vallance, E.** "Beginning Teacher Evaluation," Special Study of Teacher and Pupil Perception of Classroom Behavior, San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development, 1975, p. 59.

Mohan, Maden. "Specifying Behavioral Components of Some Higher-Order Concepts of Teaching." in **Maden Mohan** and **Ronald E. Hull** (eds.), *Teaching Effectiveness: Its Meaning, Assessment and Improvement.* Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, New Jersey, 1975, pp. 142-151.

Rosenshine, B. "Classroom Behavior," in **N. L. Gage,** (ed.), *The Psychology of Teaching Methods.* (75th Yearbook of the National Society for the Study of Education), Chicago: University of Chicago Press, 1976. p.89.

Rosenshine, B. and **Furst, N.** "The Use of Direct Observation to Study Teaching," in **R. Travers,** (ed.), *Second Handbook of Research on Teaching,* Chicago: Rand McNally, 1973, p.63.

Simon, A., and **Boyer, E.G.,** (eds.) *Mirrors for Behavior: An Anthology of Observation Instruments,* Philadelphia: Research for Better Books, 1970, p. 23.

Stolurow, L. and **Pehel, K.** "Letters to the Editors," *Harvard Educational Research,* Summer, 1963. p.29.

Zahorik, John A., Teacher Verbal Feedback and Content Development. A Paper Presented to the American Educational Research Association. February, 1969, Milwakee: University of Wisconsin (Memo).

Effective Teacher Verbal Behavior as Perceived by Saudi Secondary School Teachers in the City of Riyadh

M. Eid Dirani
Assistant Prof., Dept. of Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

This study was conducted on 25 Saudi secondary school teachers from among those who hold a college degree, and with a minimum of five years of teaching experience. They were asked to identify specific effective teacher verbal behaviors they use and recommend others to use, and to identify teacher verbal behaviors they do hot use. and do not recommend others to use. They were also asked to state the reasons for using or not using the behaviors they mentioned. They were asked to respond to 38 questions divided among seven different teaching behaviors.

It was hoped that the specification of effective teacher verbal behavior in term of what teachers will do to bring about a desirable state or condition in their student will provide a handle on effective teaching.

As a result of this study, experienced teachers recommended the use of indirect teaching behaviors, which included:

1. Giving students specific and clear instructions.
2. Asking prompting questions to help students develop their answers.
3. Praising student action, behavior and efforts.
4. Answering student questions.
5. Accepting student feelings and ideas in a non-threatening manner.
6. Encouraging student initiative.
7. Using group discussion in presenting the lessons.

Teachers, also. did not recommend other specific teaching behaviors such as:

1. Giving vague and ambigious instructions.
2. Using traditional lecturing methods.
3. Ignoring and/or underestimating student questions.
4. Using personal reprisal.

دراسات تربوية: مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، م٢، ص ص ٢٠١ ـ ٢٤٥ (١٩٨٥)

اتخاذ القرارات الإدارية لدى بعض مديري المدارس المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية (دراسة ميدانية)

محمد بن عثمان كشميري

الأستاذ المساعد بقسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على المواقف التي يتم فيها اتخاذ القرار الإداري في المدارس المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية لأهمية القرار الإداري ودوره في إنجاز العمل، فكما هو معروف القرار هو لب العملية الإدارية وهو المحور الذي يرتكز عليه سير العمل في الإدارة.

والإدارة المدرسية كجانب من جوانب الإدارة العامة هي أيضا مجال من مجالات النشاط الإنساني. الأفراد هم محور اتخاذ القرار سواء كان ذلك بالنسبة لمدير المدرسة أو وكيله أو الذين يشاركون في صنع القرار أو بالنسبة للطلبة الذين لهم علاقة بالقرار لارتباط القرار بتحقيق أهداف المدرسة على اختلاف أنواعها.

وتبرز مشكلة البحث من ناحية ارتباط القرار بهذه الأهداف ومن جهة ثانية وجود بدائل للقرار وفي الكيفية والأسلوب الذي تتم به عملية اختيار البديل الأفضل.

إن حدود البحث قد اقتصرت على مديري المدارس المتوسطة والثانوية المشاركين في برنامج الدورات التدريبية بجامعة الملك سعود بالرياض للعام الدراسي ١٤٠٣/ ١٤٠٤هـ. فشكلت عينة الدراسة من ٢٢ مديرا من مديري المدارس المتوسطة والثانوية الحكومية في المملكة ويمثلون الرياض، الشرقية، الوسطى، الشمالية.

وقد تبين من نتيجة البحث أن هناك جملة عوائق تحول دون اتخاذ القرارات الإدارية مثل عدم قدرة الأساتذة على التعبير عن آرائهم أمام الإدارة ومنها تزايد الأعباء الملقاة على عاتق القيادة الإدارية في اتخاذ القرار وتحملها للمسؤولية وحاجة المديرين إلى التدريب على الطريقة المثلى لاتخاذ القرار المناسب بسبب نقص الخبرة.

أولا: المقدمة

هناك ـ كما هو معروف ـ صلة كبيرة بين القيادة واتخاذ القرار. فالقائد هو الذي يصوغ القرار ويأمر به. ولذلك فقد دأب السلوكيون وعلماء الإدارة على دراسة القيادة الإدارية ـ أنماطها وأساليبها ـ من أجل معرفة العملية التي يتم من خلالها اتخاذ القرار نظرًا لتأثر القرار بأسلوب المدير، والنمط القيادي الذي يتبعه في إدارته.

إن إدارة المنظمات التعليمية أصبحت أكثر تعقيدا مما كان عليه الحال في أي وقت مضى. وذلك لنمو حجم المنظمات المطرد، وصعوبة عملية اتخاذ القرارات والمؤثرات التي تحيط بها، وارتباط ذلك بطبيعة القيادة الإدارية التي تهيمن على مقدراتها البشرية والمادية، وتنسيقها لضمان تحقيق أهدافها. إن هذه المسؤوليات الخطيرة التي تقع على كاهل القائد الإداري هي التي تدفع الكثيرين من الباحثين والدارسين للنظر إلى الوظيفة القيادية على أنها الوظيفة الاستراتيجية داخل الجهاز الإداري[1].

١ ـ مفهـوم القيـادة

يمكن تعريف القيادة بأنها السلوك الذي يقوم به الفرد حين يوجه نشاط جماعة نحو هدف مشترك. ويعرفها فيفنر بأنها «نوع من الروح المعنوية والمسؤولية التي تتجسد في المدير والتي تعمل على توحيد جهود مرؤوسيه لتحقيق الأهداف المطلوبة، والتي تتجاوز مصالحهم الذاتية»(٢).

وينظر البعض إلى القيادة على أنها مجموعة من الصفات التي تميز القائد عن غيره. فمثلا من وجهة نظر راسل Russell أن القائد الناجح لابد أن تكون لديه ثقة كافية بنفسه وأن يكـون ماهـرا، وأن يتمتع بالسرعة والحزم في الاختيار من بين القرارات البديلة. أما فيفنر «فيرى أن القائد الناجح لابد وأن يرتبط سلوكه بأهداف المنظمة، وبالوسائل المشروعة التي تتبناها لتحقيق هذه الأهداف، حيث إن ذلك يسهِّل التوصل إلى اتخاذ القرارات التي تدعم من الأهداف التنظيمية دون تخبط أو تضارب»(٣).

أما شيسنز بارنارد Bernard ، فيرى أن القيادة ذات شقين:

١ـ تفـوق في الفنـون القيادية، وهذا يتطلب تفوقا في الصحة الجسمانية والمهارة والقدرة على تفهم الظواهر.

٢ـ تفوق في العزيمة والتصميم والاحتمال والشجاعة(٤).

وإن كثرة الدراسات والبحوث التي تمت حول موضوع القيادة يجعلنا نخلص إلى حقيقة واحدة أن القيادة مسألة نسبية. إن مجرد وجود جماعة من الناس لايعني بالضرورة وجود قائد، فلوجود القائد، لابد أن يكون هناك هدف، والمواقف نفسها تحدد الصفات التي يجب توافرهـا في الشخص وتـظهر القيادة نتيجة ظروف اجتماعية للوصول إلى هدف، فيرتبط القـائد بالأهداف ودون هدف ما، لايمكن للقائد أن يظهر. وتظهر القيادة نتيجة التفاعل الاجتماعي بين شخص وآخرين(٥).

على أنه يمكن القول نتيجة لما سبق سرده إن هناك ثلاثة شروط أساسية لابد من توافرها لوجود القيادة هي :

١ـ وجود جماعة من الأفرد.
٢ـ وجود فرد من بين أفراد المجموعة يؤثر في تابعيه (المرؤسين والزملاء).
٣ـ تنسيق وتوجيه جهود الجماعة نحو تحقيق هدف مشترك(٦).

٢ ـ أنماط القيادة

إذا كانت القيادة هي التأثير في الأشخاص لكي يتعاونوا في تحقيق الأهداف المشتركة فلنا أن نتوقع وجود عدة أساليب أو أنماط للقيادة. وفيما يلي النماذج القيادية الأكثر شيوعا في الفكر الإداري :

ا ـ القيادة الأتوقراطية

التي يشتد فيها استخدام السلطة فيركز القائد كل السلطات في يده دون اعتبار لآراء المسؤولين أو وجهات نظرهم.

ب ـ القيادة الديمقراطية

التي يتولى القيادة فيها قائد ديمقراطي لاينفرد بأي قرار بنفسه وإنما يشترك مع أفراد مجموعته في اتخاذه كما يسمح لهؤلاء الأفراد باختيار زملائهم الذين يؤدون العمل معهم.

جـ ـ القيادة غير الموجهة (الترسلية)

وهذا النوع من القيادة هو الذي يترك فيه القائد القيادة للآخرين دون تدخل منه في شؤونهم ـ ويقوم القائد الترسلي عادة بتوصيل المعلومات إلى أفراد مجموعة ويترك لهم مطلق الحرية في التصرف بدون تدخل منه(٧).

٣ ـ عملية اتخاذ القرار

يعتبر القرار جوهر العملية الإدارية والمحور الذي تدور حوله كل الجوانب الأخرى للتنظيم الإداري، كالتخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة الخ . ولقد شغل موضوع صنع القرار واتخاذه بال العلماء السلوكيين نظرا لأهميته وحساسيته في التركيب الإداري، ولذا نرى سايمون Herbert Simon وهو أحد علماء الإدارة المشهورين يعتقد أن «الإدارة هي اتخاذ القرارات»(٨) ويرى جريفت Griffits أن تركيب التنظيم الإداري يتحدد بالطريقة التي يتم العمل ويعمل بها مثل مدى الإشراف أو الرقابة وأن مشكلاته يمكن أن تحل إذا نظر إلى الإدارة على أنها نمو أو استعداد خارجي لنمط معين من طريقة عمل القرار(٩) .

٤ ـ مراحل اتخاذ القرار

تعددت النماذج التحليلية لعملية صنع القرار ورغم الخلاف بين الباحثين في هذا الموضوع، إلا أن هناك عناصر اتفاق بينهم، كذلك يتفق كل الباحثين في أن صنع القرار يمر بمجموعة مراحل وإن كانوا يختلفون في عدد هذه المراحل وترتيبها، فمثلا يرى سايمون Simon أن عملية اتخاذ القرارات تمر عادة بالمراحل الثلاث التالية :

١ ـ مرحلة البحث والاستطلاع

وهي عملية الاستخبار والبحث عن مواقف مناسبة لاتخاذ القرارات، أي مواقف تفترض ضرورة اتخاذ قرار بخصوصها .

ب ـ مرحلة التصميم

وهي مرحلة الاختيار بين البدائل المختلفة أو المحتملة للعمل وترجح الأفضل منها لمواجهة هذه المواقف .

جـ - مرحلة الاختيار

وهي مرحلة اختيار بديل معين من بين البدائل التي سبق التوصل إليها في مرحلة التصميم .

ويرى سايمون Simon أن كلا من تلك المراحل الثلاث ، هي في حد ذاتها عملية اتخاذ قرار صعب ويضيف أن عملية الاستخبار والاختيار تعتمد على مهارات وقدرات يمكن تعلمها والتدريب عليها .

أما جريفت Griffits فإنه يحدد هذه المراحل في الآتى :

١) تحديد وحصر المشكلة .
٢) تحليل وتقويم المشكلة .
٣) وضع المعايير أو المقاييس التي سوف يتم بها تقويم الحل أو وزنه كحل مقبول وكاف للحاجة .
٤) جمع المعلومات .
٥) صياغة واختيار الحل (أو الحلول) المفضل واختياره مقدما .
٦) وضع الحل المفضل موضوع التنفيذ .

٥ - المشاركة في صنع القرار وأهميتها

في المنظمات الإدارية الديمقراطية نجد أن كل من يتأثر بالقرار يشترك في عملية إعداده واتخاذه ، وهنا تكمن في الواقع الفلسفة الحقيقية لمبدأ القيادة الجماعية الذي يحظى بأهمية متزايدة في أنظمتنا الإدارية . فهناك ميزات عديدة تترتب على إشراك الجماعة في اتخاذ القرار ، فكلما زادت الآراء كان القرار أقرب إلى الصواب ، وكلما اشتركت الجماعة في القرار كانت أقدر على فهم مغزاه وهدفه ، وكانت أكثر تأييدا له وتحمسا لتنفيذه . وقد ظهر هذا الاتجاه وتأكدت أهميته نتيجة لعوامل من أهمها :

١ ـ نمو المنظمات وتضخم حجمها.

٢ ـ الحقيقة النفسية التي تؤكد بأن الفرد مهما توافرت له من قدرات ذاتية فإنه يعجز عن الإحاطة بكل الظروف في كل الأوقات (١٠).

٣ ـ تبادل الرأي في حرية في القيادة الإدارية (الأسلوب الديمقراطي) في القيادة الإدارية التي تعني توسيع قاعدة المشاركة في صنع القرار، خاصة فيما يتعلق بتلك القرارات التي تؤثر في المشاركين، أو في أعمالهم وما يحققه ذلك من مزايا عديدة، مثل ضمان تعاونهم والتزامهم. إن توسيع نطاق المشاركة قد يؤدي إلى إثراء القرارات، لأنها تصبح متأثرة بمعلومات وخبرات متنوعة كما أن الإجراءات المتخذة تكون أكثر ملاءمة لمتطلبات الموقف الذي يتفاعل معه المشاركون فضلا عن أن كل مشارك يصبح أكثر اهتمامًا بالموقف، طالما أن القرارات والإجراءات المتخذه تتأثر به، وهذا يكسبه خبرات أكثر تزيد من كفاءته ونضجه(١١).

ثانيا: مشكلة البحث وأهميتها

نشأت الإدارة بمفهومها العلمي في نهاية القرن التاسع عشر بجهود مجموعة من العلماء الفرنسيين والأمريكيين مثل تايلر Taylor وفايول Fayal ومايو Mayo وغيرهم ثم اقتبست بقية الدول المبادىء.

وبتطوير علم الإدارة وتقدمه صار محور العملية الإدارية القدرة على اتخاذ القرارات، والتي تنبع أهميتها من ارتباطها بعمل الإنسان اليومي.

والإدارة المدرسية كجانب من جوانب الإدارة العامة، مجال من مجالات النشاط الإنساني. فالأفراد هم محور اتخاذ القرار سواء كان ذلك بالنسبة لمدير المدرسة أو وكيله، أو الذين يشاركون في صنع القرار أو بالنسبة للطلبة الذين لهم علاقة بالقرار لارتباط القرار بتحقيق أهداف المدرسة على اختلاف أنواعها.

وتبرز مشكلة البحث في ارتباط القرار بهذه الأهداف من جهة وفي وجود عدة بدائل للقرار وفي الكيفية والأسلوب الذي تتم به عملية اختيار البديل الأفضل من جهة ثانية .

ومما لايخفى أن عملية صنع القرار هي لب العملية الإدارية وهي المحور الذي يرتكز عليه سير العمل في المدرسة ، وأن هذه العملية لاتعنى اتخاذ القرار فحسب وإنما هي عملية تنظيمية شديدة التعقيد تتدخل فيها عوامل متعددة كما أن القرار لاينتهي بمجرد صدوره وإنما تستمر العملية المتعلقة به قائمة حتى يتحقق الهدف الذي من أجله صدر القرار. وأكدت أكثر البحوث في العلوم السلوكية والإدارية أن الإدارة هي عمليات سابقة ومتتالية لصنع القرارات ولاحقة له تبدأ بالتصميم وتنتهي بالهدف. وتبرز مشكلة البحث الحالي وأهميته بصفة خاصة في محاولة الكشف عن مدى فعالية القرار الإداري في المدرسة الثانوية والكشف عن الأساليب المتبعة والمبادىء الأساسية التي يستند إليها المدير في اتخاذ قراراته .

ثالثا: الهدف من البحث

يهدف البحث الحالي إلى الإجابة على الأسئلة الآتية :

١) كيف يتم القرار الإداري في المدارس المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية؟

٢) ما أساليب اتخاذ القرار الإداري في المدارس المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية؟

٣) ما المبادىء الأساسية التي يستند عليها مديرو المدارس المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية فيما يتخذونه من قرارات إدارية؟

٤) ما معوقات اتخاذ القرارات الإدارية في المدارس المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية؟

٥) ما خطوات اتخاذ القرارات الإدارية العادية والعاجلة في المملكة العربية السعودية؟

٦) ما المقترحات والتوصيات التي تؤدى إلى زيادة فاعلية ونجاح القرار الإداري وصنعه في المدارس المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية؟

رابعًا: حدود البحث

تقتصر حدود البحث في:

١) اتخاذ القرارات الإدارية.

٢) مديري المدارس المتوسطة والثانوية المشاركين في برنامج الدورات التدريبية في كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض للعام الدراسي ١٤٠٣/١٤٠٤هـ.

خامسًا: عينة الدراسة

تتشكل عينة الدراسة من ٢٠ مديرا من مديري المدارس المتوسطة والثانوية الحكومية في المملكة العربية السعودية يمثلون المناطق التعليمية التالية:

(أ) إدارة المنطقة التعليمية في الرياض	٨ من المدراء
(ب) إدارة المنطقة التعليمية في الشرقية (الدمام والخبر)	٤ من المدراء
(جـ) إدارة المنطقة التعليمية الوسطى (الخرج وبريدة والقصيم)	٥ من المدراء
(د) إدارة المنطقة التعليمية الشمالية (حائل وعرعر)	٣ من المدراء
المجموع	٢٠ مديرا

سادسًا: تعريف المصطلحات الواردة في البحث

١ ـ اتخاذ القرار

هو الاختيار بين البدائل المتاحة في موقف معين[١٢].

٢ ـ اتخاذ القرارات

هو عملية المفاضلة أو الاختيار من بين عدة بدائل ممكنة، ثم التوصل إليها من مراحل عملية صنع القرار، وذلك عن طريق الشخص الذي يمتلك السلطة التي تخوله إصدار القرارات في جميع مستويات التنظيم.

٣ ـ عملية صنع القرارات

إن مفهوم عملية صنع القرارات لايعني اتخاذ القرار فحسب، وإنما هو عملية تنظيمية شديدة التعقيد تتدخل فيها عوامل متعددة من نفسية وتربوية واجتماعية ولذلك يجب النظر إلى القرار، على أنه عملية تضامنية أو عمل مشترك يتم عن طريق الجماعة.

٤ ـ مرحلة ما فوق التعليم الابتدائى

وتشمل المرحلتين المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية.

٥ ـ المرحلة المتوسطة

هي المرحلة التعليمية التي تتوسط بين المرحلتين الابتدائية والثانوية في المملكة العربية السعودية، ومدتها ثلاث سنوات.

٦ ـ المرحلة الثانوية

هي المرحلة التي تلي المرحلة المتوسطة ومدتها ثلاث سنوات، يلتحق بها خريجوا المرحلة المتوسطة وتنتهي المرحلة الثانوية (بقسميها العلمي والأدبي) بامتحان عام.

٧ ـ مدير المدرسة المتوسطة والثانوية

هو رئيس الهيئة التدريسية والمشرف على أعمال المدرسة والمنظم لعلاقات أفرادها وهو المسؤول عن سير الأعمال فيها، أو عن فعاليتها ونموها، وإصدار القرارات المختلفة والتأكد من الأفكار والمبادىء والاتجاهات الثقافية التي يقوم عليها الجو المدرسي وملاءمة ذلك للأهداف السليمة.

سابعًا: أدوات الدراسة

نظرا لأن نجاح المنشأة الإدارية يعتمد على القرار الإداري الذي يتخذ بها والنمط الـذي تدار به، والأسلوب القيادي الذي يسود داخل هذه المنشأة فقد قام الباحث بصياغـة استبيان استطلاعي لدراسة أساليب اتخاذ مديري المدارس الثانوية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية لقرارهم، ولمعرفة تلك القرارات الإدارية التي يمارسونها من خلال إدارتهم لمدارسهم، وبالتالي نوعية القرار.

ولقد جرى توزيع الاستبيان بعد صياغته على عدد من أساتذة قسم التربية لمعرفة صدقه، وبعد أن جمعت آراؤهم، تم دراستها وحدد الباحث نسبة ٨٣٪ من آراء الخبراء التي رأت صلاحية الفقرات واعتبارها صائبة، وتقيس ما وضعت من أجله، حيث تعتبر نسبـة عالية، ويمكن الاعتـماد عليهـا (انظر الملحق رقم (١)). وقد أدخلت بعض التعديلات على الاستبيان، ثم أجرى الباحث أيضا اختيار وإعادة اختبار على عدد من المديرين لقياس الثبات عن طريق إعادة الاختبار على نفس عينة المديرين بعد مرور

أسبوعين، ومن ثم إيجاد معامل الثبات عن طريق استخدام معادلة ارتباط بيرسون لمعرفة ثبات الاستبيان، فظهر أنه يساوي ٨١٪ . ثم جرى توزيع الاستبيان وقد عادت جميع الردود من المديرين وتم تفريغ البيانات وتحليلها بالوسائل الإحصائية التالية:

١) النسبة المئوية، لتكرار كل عبارة مقارنة بعدد الأفراد المستجيبين.

٢) إيجاد القيمة المطلقة لكل عبارة أو موقف خاص باتخاذ القرار الإداري، وذلك بتحديد أوزان جبرية لكل من التقديرات الثلاثة: أوافق + ٢، أوافق إلى حد ما + ١، لا أوافق + صفر. وبإيجاد المجموع الجبري لتقديرات أفراد عينة البحث لكل عبارة أو موقف نحصل على وزنها المطلق وفقا للمعادلة الآتية:

(تكرار حصول العبارة أو الموقف على واحد من التقديرات الثلاثة × الوزن الجبري لهذا التقدير).

٣) ترتيب العبارات وفقا للقيمة المطلقة لكل عبارة أو موقف.

ثامنًا: أدبيات الدراسة

حظى اتخاذ القرارات الإدارية باهتمام الكتاب والباحثين في مجال الإدارة في البلاد العربية والأجنبية وهناك دراسات كثيرة تناولت هذا الموضوع نشير إلى بعضها:

١ - دراسة إبراهيم عبدالله المنيف وعنوانها «المفاهيم العامة والأسلوب المنهجي في اتخاذ القرارات»(١٣).

أشار الباحث إلى أهمية اتخاذ القرارات في المؤسسات الإدارية ودورها في نجاح هذه المؤسسات، وتحقيق أهدافها، فوظيفة المدير وعمله اليومي كما أظهرت نتائج البحوث

العملية المعاصرة هي أنه يقوم بالاتصالات مع داخل وخارج المؤسسة للحصول على المعلومات التي تتأثر وتؤثر بها المؤسسة، ويتولى توزيع هذه المعلومات على المديرين التنفيذيين حتى تستخدم هذه المعلومات لاستمرارية المؤسسة وتحقيق أهدافها. ويقوم المدير بقيادة القوى العاملة وتحفيزها على العطاء المثمر. أما وظيفة المدير وعمله الأساسي فهو اتخاذ القرارات بتحديد، وتوزيع عناصر الإنتاج، وعمله اليومي ذو ثلاثة أبعاد: جمع المعلومات والقيادة، واتخاذ القرارات، واتخاذ قرارات من الوظائف الأساسية للمدير في جمع المعلومات الإدارية.

وقد أشار الباحث إلى نظريات اتخاذ القرارات حسب ما جاء في كتابات الأساتذة ومفكري الإدارة منذ بداية القرن العشرين حتى الآن وبتركيز جهودهم على دراسة اتخاذ القرارات غير المبرمجة التي تواجه بصورة مستمرة الإدارة العليا. وأن معظم البحوث تركزت أساسا على المعوقات والقيود المحيطة بالمدير وليس على المفهوم الاقتصادي المتعلق بالاختيار المنطقي من بين مجموعة البدائل.

٢ ـ دراسة دانيال ديوك وعنوانها «المعلمون كصانعي القرار»(١٤)

تم في هذه الدراسة التعرف على الفرص المتوافرة لمعلمي المدارس في صنع القرارات المدرسية، كما تم اكتشاف الأسباب المحتملة لوجود السلطة المحدودة المعطاة لمعلمي المدارس الحكومية لاتخاذ القرار. رغم أن بعض المعلمين في هذه المدارس لايميلون كثيرا إلى التدخل في عمليات اتخاذ القرارات التربوية. وقد توصل البحث إلى أن المعلمين يتدخلون في تسعة مجالات هي: التنسيق التدريسي، وتطوير المناهج الدراسية، والتطوير المهني، والتقويم، وتحسين المدرسة، وشؤون الموظفين، والتعليمات والنظام، والإدارة العامة، ووضع السياسة التعليمية.

ويقترح البحث تحليل مراحل اتخاذ القرار والعلاقة بين التدخل والتأثير في عمليات اتخاذ القرار.

وقد توصل البحث كذلك إلى غياب تدخل المعلمين من وجهة نظر علم النفس والعلوم السياسية، وعلم الاجتماع، والنظرية الإدارية التنظيمية.

وقد استنتج أن كلا من هذه الفروع ـ المعرفية ـ قدمت إسهامات قيمة لفهم عملية اتخاذ القرار من قبل المعلمين على المستوى المدرسي، مع أن أيا منها ـ مفردا ـ لم يستطع توفير توضيح تام للنموذج الحالي لتدخل المعلمين.

تاسعًا: نتائج الاستبيان وتفسيرها

١ ـ مجالات الاستبيان

بعد دراسة أدبيات الدراسة التي تناولت اتخاذ القرارات الإدارية وصنعها، والمفاهيم العامة والأسلوب المنهجي في اتخاذ القرارات، والتطورات التي حدثت في اتخاذ القرارات، اشتملت قائمة الاستبيان على ٨٣ فقرة. وتم توزيع فقرات الاستبيان بحسب مجالاته وعدد فقراته في كل مجال وأرقامها في القائمة النهائية للاستبيان:

المجال	الفقرات	عددها
١ ـ مواقف اتخاذ القرارات الإدارية	١ ـ ٣٠	٢٩
٢ ـ أساليب اتخاذ القرارات الإدارية	١ ـ ١٢	١٢
٣ ـ مبادىء اتخاذ القرارات الإدارية	١ ـ ٧	٧
٤ ـ عوائق اتخاذ القرارات الإدارية	١ ـ ١٣	١٢
٥ ـ خطوات اتخاذ القرار الإداري الاعتيادي بحسب أهميتها وترتيبها.		١٠ ـ ١٢
٦ ـ خطوات اتخاذ القرار الإداري العاجل بحسب أهميتها وترتيبها.		١ ـ ١٠

٧ ـ مقترحات وتوصيات المديرين لزيادة فعالية ونجـاح
القرار الإداري وصنعه في المدرسة الثانوية والمتوسطة.

وبعد جمع الاستبيان وتفريغ البيانات، تم إعداد جداول بالتكرارات والنسبة المئوية لكل عبارة من عبارات الاستبيان.

٢ ـ النتائج وتفسيرها

ا ـ المجال المتعلق بالهدف الأول من أهداف الدراسة: مجال مواقف اتخاذ القرار من قبل مديري المدارس الذين يمثلون عينة الدراسة.

يبـين الحداول رقم (١) التكرار والوزن والمتوسط والتباين والانحراف المعياري وذلك في كل فقرة من فقرات الاستبيان كما يبين ترتيب الفقرة، ويتضح من هذا الجدول ما يأتي:

١ ـ أن آراء المديرين نحو جميع فقرات مجال «مواقف اتخاذ القرار الإداري» كانت أكثر من موافق، فأعلى متوسط كان ٦ تمثل في الموقف رقم (٥): يجب التمعن في إصدار القرار قبل اتخاذه، وجاء هذا الموقف في المرتبة الأولى من حيث الأهمية.

٢ ـ وأقل متوسط كان ٤,٦٩ وتمثل في الموقف رقم (٩): «إن التردد في اتخاذ القرار قد يترتب عليه شعور الآخرين بعدم قدرة المدير على مواجهة الموقف»، تبعه الموقف رقم (٤) و(١٤) و(٢٩) في المرتبة الثالثة، والموقف رقم (١٢)، (٢٧) في المرتبة الخامسة والنصف (٥,٥)، والموقف رقم (١١) و(١٥) في المرتبة السابعة والنصف (٧,٥)، والموقف رقم (٣) في المرتبة التاسعة (٩)، والموقف رقم (١)، (٢)، (٢٠) في المرتبة الحـادية عشرة (١١)، والموقف رقم (١٧)، (٢٣)، في المرتبة الثالثة عشرة والنصف (١٣,٥)، والموقف رقم (١٨)، (٢٥) في المرتبة السادسة عشرة (١٦)، والموقف رقم

جدول رقم (١)

يوضح مواقف اتخاذ القرار الإداري من قبل المديرين في مدارسهم

مسلسل الفقرة	نوع الفقرة	التكرار: أوافق جدا	التكرار: إلى حد ما	التكرار: لا أوافق	الوزن	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	التباين	الترتيب
١	على مدير المدرسة أن يوضح هدف الإدارة المدرسية ويحدد الهدف الجزئي لكل العاملين في المدرسة في نطاق الهدف الكبير	١١	٥	-	٩٤,٨٠	٥,٦٩	٠,٤٨	٠,١٢	٠,٢٢	١١
٢	الإكثار من اللقاءات الرسمية وغير الرسمية يساعد المدير على اختيار الأفكار الصالحة والمفيدة	١١	٥	-	٩٤,٨٠	٥,٦٩	٠,٤٨	٠,١٢	٠,٢٢	١١
٣	حسن انتباه المدير واهتمامه ومهارته في إدارة الجلسة يساعد في توجيه محطة الأفكار الجيدة واستخلاص القرار من المقترحات التي ذكرت	١٢	٤	-	٩٥,٨٣	٥,٧٥	٠,٤٥	٠,١١	٠,٢٠	٩
٤	شرح أبعاد القرار وأسباب اتخاذه للجميع لضمان تعاون الأفراد في تنفيذ القرار	١٢	٤	-	٩٨,٩٦	٥,٩٤	٠,٢٥	٠,٠٦	٠,٠٦	٢
٥	يجب التمحص في إصدار القرار قبل اتخاذه	١٦	-	-	١٠٠,٠٠	٦,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	١
٦	في المشكلات التي تحتاج إلى قرارات عاجلة على المدير أن يتذكر مواقف مشابهة أو يجمع آراء عاجلة	٥	٩	٢	٨٦,٤٦	٥,٩	٠,٦٦	٠,١٦	٠,٤٣	٢٢
٧	قد يكون التأخير بإصدار القرار ضارًا بالمدرسة ويزيد من حدة المشكلة	٦	٨	٢	٨٧,٥٠	٥,٢٥	٠,٦٨	٠,١٧	٠,٤٧	٢٢
٨	إن التردد في اتخاذ القرار قد يترتب عليه شعور الآخرين بعدم قدرة المدير على مواجهة الموقف	٤	٩	٣	٨٤,٣٨	٥,٠٦	٠,٦٨	٠,١٧	٠,٤٦	٢٤,٥
٩	إن التردد في اتخاذ القرارات يؤدي إلى سحب سلطات المدير أو تجاوزه في عملية اتخاذ القرار	١	٩	٦	٧٨,١٢	٤,٦٩	٠,٦٠	٠,١٥	٠,٣٦	٢٩
١٠	إن تردد المدير في اتخاذ القرارات يؤدي إلى ضياع الحل المناسب	٥	٧	٤	٨٤,٢٨	٥,٠٦	٠,٧٧	٠,١٩	٠,٦٠	٢٤,٥
١١	ضرورة ارتباط الحل البديل بالوقت المناسب	١٢	٢	-	٩٦,٨٨	٥,٨١	٠,٤٠	٠,١٠	٠,١٦	٧,٥

تابع جدول رقم (١)

مسلسل الفقرة	نوع الفقرة	التكرار: أوافق جدا	التكرار: إلى حد ما	التكرار: لا أوافق	الوزن	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	التباين	الترتيب
١٢	القرار يجب ألا يكون بمحض الصدفة	١٥	-	١	٩٧,٩٢	٥,٨٨	٠,٥٠	٠,١٢	٠,٤٥	٥,٥
١٣	اختيار الحل الذي يقدم أقل نسبة احتمال من المخاطرة	٨	٦	٢	٨٩,٥٨	٥,٣٨	٠,٧٢	٠,١٨	٠,٥٢	٢٠
١٤	ضرورة متابعة نتائج القرار لكي لاتنحرف النتائج عن التطبيق	١٥	١	-	٩٨,٩٦	٥,٩٤	٠,٢٥	٠,٠٦	٠,٠٦	٣
١٥	من المهم تقصي الحقائق وجمع المعلومات في جميع أنواع القرار	١٤	١	١	٩٦,٨٨	٥,٨١	٠,٥٤	٠,١٤	٠,٣٠	٧,٥
١٦	إن مهمة إصدار القرار هي من صلب واجبات المدير ولايمكن تفويضها لغيره	٥	٥	٦	٨٢,٣٠	٤,٩٤	٠,٨٥	٠,٢١	٠,٧٣	٢٦,٥
١٧	إن الاتصالات واتخاذ القرارات جانبان هامان من جوانب العملية الإدارية	١٢	٢	٢	٩٢,٧٥	٥,٦٢	٠,٧٢	٠,١٨	٠,٥٢	١٣,٥
١٨	اختيار الحل الذي يتناسب مع الإمكانيات المتوافرة	١٠	٥	١	٩٢,٧٠	٥,٥٦	٠,٦٣	٠,١٦	٠,٤٠	١٦
١٩	يعتمد القرار الفعال على درجة اللامركزية التي يتبعها المدير	٨	٧	١	٩٠,٦٢	٥,٤٤	٠,٦٣	٠,١٦	٠,٤٠	١٨,٥
٢٠	هناك علاقة متبادلة بين القرار والاتصال بين مجموعة المدرسة	١١	٥	-	٩٤,٧٩	٥,٦٩	٠,٤٨	٠,١٢	٠,٢٣	١١
٢١	اختيار الحل أو البديل بأقل نسبة تكاليف وأعلى عائد متوقع	٩	٥	٢	٩٠,٦٢	٥,٤٤	٠,٧٢	٠,١٨	٠,٥٢	١٨,٥
٢٢	القرار الإداري يتخذ بناء على نوع الاتصال الذي هو دعامة أساسية للقرار	١٠	٥	١	٩٢,٧٠	٥,٥٦	٠,٦٣	٠,١٦	٠,٤٠	١٦
٢٣	حتى في القرارات العاجلة يجب أن تتوافر في ذاكرة المدير حقائق مسبقة عن موضوع المشكلة	١١	٤	١	٩٣,٧٥	٥,٦٢	٠,٦٢	٠,١٥	٠,٣٨	١٣,٥
٢٤	من أهم فوائد تفويض المدير لبعض اختصاصاته وسلطاته أن يفوض بعض سلطاته إلى بعض زملائه ومنها اتخاذ القرار	٥	٥	٦	٨٢,٢٩	٤,٩٤	٠,٨٥	٠,٢١	٠,٧٣	٢٦,٥

تابع جدول رقم (١)

مسلسل الفقرة	نوع الفقرة	التكرار: أوافق جدا	التكرار: إلى حد ما	التكرار: لا أوافق	الوزن	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	التباين	الترتيب
٢٥	يجب النظر إلى القرار على أنه عملية تضامنية أو إنتاج مشترك يتم عن طريق الجماعة	١٠	٥	١	٩٢,٧٠	٥,٥٦	٠,٦٣	٠,١٦	٠,٤٠	١٦
٢٦	إن مرحلة اتخاذ القرار هي عمل إداري يشمل جانبا واحدا من عملية صنع القرار	٧	٧	٢	٨٨,٥٤	٥,٣١	٠,٧٠	٠,١٨	٠,٥٠	٢١
٢٧	تمر عملية صنع القرار بمراحل تعتمد على طبيعة المشكلة والموقف المعين	١٤	٢	-	٩٧,٩٢	٥,٨٨	٠,٣٤	٠,٠٩	٠,١٢	٥,٥٠
٢٨	إن الإدارة المدرسية هي عمليات متلاحقة من صنع القرار	٣	٦	٧	٧٩,١٧	٤,٨٨	٠,٧٧	٠,١٩	٠,٦٠	٢٨
٢٩	إن القرار لاينتهي بمجرد صدوره حتى يتحقق الهدف من القرار	١٥	١	-	٩٨,٩٦	٥,٩٤	٠,٢٥	٠,٠٦	٠,٠٦	٣

(١٩) و (٢١) في المرتبة الثامنة عشرة والنصف (١٨,٥)، والموقف رقم (١٣) في المرتبة العشرين (٢٠)، والموقف رقم (٢٦) في المرتبة الواحدة والعشرين (٢١)، والموقف رقم (٧) في المرتبة الثانية والعشرين (٢٢)، والموقف رقم (٦) في المرتبة الثالثة والعشرين (٢٣)، والموقف رقم (٨)، (١٠) في المرتبة الرابعة والعشرين ونصف (٢٤,٥)، والموقف رقم (١٦)، (٢٤) في المرتبة السادسة والعشرين ونصف (٢٦,٥) والموقف رقم (٢٨) في المرتبة الثامنة والعشرين (٢٨)، والموقف رقم (٩) في المرتبة رقم التاسعة والعشرين (٢٩).

وتدل هذه النتيجة على وعي المديرين في مواقفهم المتخذة في اتخاذ القرارات الإدارية وتمعنهم في ذلك، إلا أنه وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المديرين في هذا المجال ولاسيما في الفقرات رقم (٩)، (٢٨)، (٢٤)، (١٦)، (١٠)، (٧)، (٦)، (٢٦)، (١٣)، (١٩)، (٢١)، وهذه نتيجة لطبيعة العمليات الإدارية في المدرسة بشأن اتخاذ القرار الإداري.

ب ـ النتائج المتعلقة بالهدف الثاني من أهداف الدراسة: مجال أساليب اتخاذ القرارات الإدارية

يوضح الجدول رقم (٢) التكرار والنسب المئوية والترتيب لفقرات أساليب اتخاذ القرارات الإدارية.

١ ـ جاءت الفقرة (٢) والمتضمنة في أسلوب جمع المعلومات (القرار يجب أن يستند على الحقائق) في المرتبة الأولى، وحصلت على نسبة ٨١,٢٥٪ من استجابات أفراد عينة المديرين.

٢ ـ وجاءت الفقرة (١١) «أسلوب التفاهم والحوار مع أصحاب المشكلة» في المرتبة الثانية (٢) وحصلت على نسبة ٧٥٪ من استجابات عينة المديرين.

٣ ـ وتلتها الفقرة (١٢) «أسلوب نقص الأدلة والحجج ثم الاقتناع» في المرتبة الثالثة (٣) وحصلت على نسبة ٥٠٪ من استجابات أفراد عينة المديرين.

٤ ـ أما الفقرتان (٣) و(٤) والمتضمنة على التوالي «اعتماد المدير على خبرته وتجاربه السابقة (المواقف المشابهة للموقف الحالي)» و«اعتماد المدير في اتخاذ القرار الإداري بالاعتماد على آراء الآخرين»، فقد جاءت بالمرتبة الرابعة (٤) وحصلت على نسبة ٣١,٢٥٪ من استجابات أفراد عينة المديرين.

٥ ـ وجاءت الفقرة (١٠) «أسلوب البرمجة الخطية (أ): هدف محدد أو معايير هدفية» في المرتبة الخامسة (٥) حيث حصلت على نسبة ٢٥٪ من استجابات أفراد عينة المديرين.

٦ ـ أما الفقرتان (٥)، (٦) والمتضمنة الصيغ التالية وعلى التوالي: «يعتمد المدير على الأساليب الكمية والأرقام في تحليل البيانات والمعلومات للتوصل إلى القرار الإداري و«استخدام النماذج (عرض وصفي لموقف معين والقياس عليه)، واستنتاج الحل الأمثل»، فقد جاءت على التوالي في المرتبة السادسة (٦) وحصلت على نسبة ١٨,٧٥٪.

٧ ـ وجاءت الفقرات (٨)، (٩)، (١٠) (جـ) المتضمنة الفقرات: «استخدام المدير لأسلوب التماثل، تغيير في بعض أجزاء النموذج، وحساب النتائج عند كل تغيير، واتخاذ القرار الإداري يحقق أقصى فائدة» و«أسلوب المباريات معرفة الحل الأمثل في ظل ظروف معينة في تحقيق أقصى عائد» و«تحليل العلاقات بين عناصر المشكلة الإدارية» في المرتبة السابعة (٧) وحصلت على نسبة ١٢,٥٠٪.

٨ـ أما الفقرات (١٠/ ب)، (٧)، (١) والمتضمنة صيغ الفقرات التالية، وعلى التوالي «مقاييس كمية لأبعاد المشكلة وأسبابها»، «تحديد البدائل أو الحلول» و«تخصيص نسبه

جدول رقم (٢)
أساليب اتخاذ القرار الإداري من قبل المديرين في مدارسهم

تسلسل الفقرة	الأسلـــــوب	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
٢	جمع المعلومات (القرار يجب أن يستند على الحقائق)	١٣	٨١,٢٥	١
١١	أسلوب التفاهم والحوار مع أصحاب المشكلة	١٢	٧٥	٢
١٢	أسلوب تقصي الأدلة والحجج ثم الإقناع	٨	٥٠	٣
٣	اعتماد المدير على خبرته وتجاربه السابقة (المواقف المشابهة للموقف الحالي)	٥	٣١,٢٥	٤
(٤)	اعتماد المدير في اتخاذ القرار الإداري على آراء الآخرين	٥	١,٢٥	٤ (م*)
(١٠) ا	أسلوب البرمجة الخطية (أ) هدف محدد أو معايير هدفية	٤	٢٥	٥
٥	يعتمد المدير على الأساليب الكمية والأرقام في تحليل البيانات والمعلومات للتوصل إلى القرار الإداري	٣	١٨,٧٥	٦
٦	استخدام النماذج (عرض وصفي لموقف معين والقياس عليه) واستنتاج الحل الأمثل.	٣	١٨,٧٥	٦
(٨)	استخدام المدير لأسلوب التماثل والتغيير في بعض أجزاء النموذج وحساب النتائج عند كل تغير، واتخاذ القرار الإداري الذي يحقق أقصى فائدة.	٢	١٢,٥٠	٧
٩	أسلوب المباريات ـ معرفة الحل الأمثل في ظل ظروف معنية في تحقيق أقصى عائد	٢	١٢,٥٠	٧ (م)
١٠	(جـ) تحليل العلاقات بين عناصر المشكلة الإدارية	٢	١٢,٥٠	٧ (م)
١٠	(ب) مقاييس كمية لأبعاد المشكلة وأسبابها	١	٦,٢٥	٨
٧	تحديد البدائل أو الحلول وتخصيص نسبة احتمال كل نتيجة متوقعة	١	٦,٢٥	٨ (م)
(١)	الحكم الشخصي للمدير وتقديره للأمور (المدير حاضر البديهة)	١	٦,٢٥	٨(م)

* = (م) = مكرر

احتمال كل نتيجة متوقعة»، فقد جاءت في المرتبة الثامنة (٨)، وحصلت على نسبة ٦,٢٥٪.

وتبين هذه النتائج السابقة أن كل الأساليب التي تتبع في اتخاذ القرارات لابد وأن يتم التركيز فيها على تحليل المشكلة وبحثها، ومحاولة الوصول إلى مسبباتها، بما في ذلك من ملاحظة دقيقة لأبعاد المشكلة، وجمع المعلومات اللازمة التي تساعد على تحليل عناصر المشكلات الإدارية وتحديد البدائل، واعتماد المديرين على اتخاذ القرارات الإدارية، المتصلة بالآخرين من أعضاء الهيئة التدريسية وغيرهم.

جـ- النتائج المتعلقة بالهدف الثالث من أهداف البحث: مجال مبادىء اتخاذ القرارات الإدارية

يوضح الجدول رقم (٣) المتوسط والوزن والانحراف المعياري والتباين وترتيب كل فقرة من فقرات مبادىء اتخاذ القرارات الإدارية، وعلى النحو التالي:

١ - إن آراء أفراد عينة البحث من المديرين كانت بين (موافق، وموافق إلى حد ما) في مجال مبادىء اتخاذ القرارات الإدارية. فأعلى متوسط كان ٥,٤٤ تمثل في الفقرة «توافر المعلومات والحقائق عن المشكلة موضوع البحث»، وجاءت هذه الفقرة في المرتبة الأولى، فيما جاءت الفقرة التالية «ترك المجال لاقتراح الحل المناسب أمام المهتمين بحل المشكلة» المرتبة السابعة (٧) وكان أقل متوسط (٢,٠٦).

تتبعها الفقرة رقم (٣) «استعراض جوانب المشكلة ليفهم مكوناتها جميع المهتمين باتخاذ القرار منها» بالمرتبة الثانية، حيث بلغ المتوسط فيها ٥. والفقرة رقم (١) «أن يتم وصف الحالة على ماهي عليه (وضعها الحالي)» بالمرتبة الثالثة، وبلغ المتوسط فيها ٤,٦٩. أما الفقرة رقم (٤) «الرجوع إلى اللوائح والاستعانة بالملفات والسجلات (التاريخية)» فقد جاءت بالمرتبة الرابعة، وبلغ المتوسط فيها ٣,٦٩.

وجاءت الفقرة رقم (٦) «تحليل وانتقاء المعلومات الضرورية لاتخاذ القرار الإداري» بالمرتبة الخامسة وبلغ المتوسط فيها ٣,٦٢. وجاءت الفقرة (٥) «أن يتم تحديد الانحراف عن الهدف واضح» بالمرتبة السادسة وبلغ المتوسط فيها ٣,٥٦.

ومما سبق يستنتج أن آراء المديرين حول هذا المجال جاءت متباينة، بين بعض فقراتها من حيث أهمية كل فقرة من فقرات (مبادىء واتخاذ القرار الإداري).

وتعتبر هذه المبادىء جوهر العمل القيادي بالإدارة المدرسية، ونقطة الانطلاق بالنسبة لجميع النشاطات والتصرفات التي تتم داخل الإدارة المدرسية، وكذلك في علاقاتها وتفاعلها مع الهيئة التدريسية والطلاب والبيئة الخارجية المحيطة.

جدول رقم (٣)
مبادىء اتخاذ القرارات الإدارية

تسلسل الفقرة	نوع الفقرة	المتوسط	الوزن	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	التباين	الترتيب
(١)	أن يتم وصف الحالة على ماهي عليه (وضعها الحالي)	٤,٦٩	٦٦,٩٦	٢,٤٤	٠,٦١	٥,٩٦	٣
(٢)	توافر المعلومات والحقائق عن المشكلة موضوع البحث	٥,٤٤	٧٧,٦٨	١,٥٠	٠,٣٨	٢,٢٦	١
(٣)	استعراض جوانب المشكلة ليفهم مكوناتها جميع المهتمين باتخاذ القرار فيها.	٥	٧١,٤٣	١,٧١	٠,٤٣	٢,٩٣	٢
(٤)	الرجوع إلى اللوائح والاستعانة بالملفات والسجلات التاريخية	٣,٦٩	٥٢,٦٨	١,٤٠	٠,٣٥	١,٩٦	٤
(٥)	أن يتم تحديد الانحراف عن الهدف بشكل واضح	٣,٥٦	٥٠,٨٩	١,٧١	٠,٤٣	٢,٩٣	٦
(٦)	تحليل وانتقاء المعلومات الضرورية	٣,٦٢	٥١,٧٩	٠,٩٦	٠,٢٤	٠,٩٢	٥
(٧)	ترك المجال لاقتراح الحل المناسب مفتوحا أمام جميع المهتمين بحل المشكلة والتوصل إلى القرار	٢,٠٦	٢٩,٤٦	٢,١١	٠,٥٣	٤,٤٦	٧

د - النتائج المتعلقة بالهدف الرابع من أهداف البحث: مجال عوائق اتخاذ القرار الإداري

مجال عوائق اتخاذ القرارات الإدارية في المدارس المتوسطة والثانوية: يبين الجدول رقم (٤) الوزن، والمتوسط والانحراف المعياري والتباين وترتيب فقرات المجال. ويتضح في الجدول مايأتي:

١ - أن آراء المديرين نحو جميع فقرات المجال «عوائق اتخاذ القرار الإداري» كانت أكثر من موافق، فأعلى متوسط هو ٩,٩ تمثل في الفقرة «عدم قدرة بعض الأساتذة على التعبير عن آرائهم» وجاء في المرتبة الأولى (١) وأقل متوسط هو ٦,٦٢ وتتمثل في الفقرة «اختيار حلول وبدائل غير سليمة» وجاء ترتيبها في المرتبة السابعة والأخيرة (٧).

٢ - وجاءت الفقرة رقم (١) «تزايد الأعباء الملقاة على عاتق القيادة الإدارية» في المرتبة الثانية (٢)، حيث بلغ متوسطها ٩,٠٠.

٣ - أما الفقرة رقم (١٠) «احتياج مدير المدرسة إلى التدريب وإلى كيفية اتخاذ القرار في المواضيع التي تنقصهم فيها الخبرة» فقد جاءت في المرتبة الثالثة (٣)، وبلغ المتوسط فيها ٧,٥٦. وهذه إشارة إلى احتياج المديرين إلى التدريب المستمر أثناء الخدمة التعليمية وفي مجال اتخاذ القرار.

٤ - والفقرة رقم (٥) «عدم حماس الأساتذة في تنفيذ القرار الإداري»، جاءت في المرتبة الرابعة (٤)، وبلغ المتوسط فيها ٧,٣١. وقد أشار المديرون إلى أن سبب عدم حماس الأساتذة في تنفيذ القرار الإداري راجع إلى عدم متابعة تنفيذ القرار الإداري وتقويم نتائجه.

٥ - كما وردت في الفقرة (٧) «عدم متابعة تنفيذ القرار وتقويم النتائج» في المرتبة

الخامسة (٥) وبلغ متوسطها ٧,٢٥ .

٦ ـ أما الفقرة (٤) «اختلاف وجهات نظر المشاركين في اتخاذ القرار الإداري»، فقد جاءت في المرتبة السادسة (٦) وبلغ المتوسط فيها ٦,٨١ .

ويتبين من مجمل ماتقدم من بيانات أن هناك جملة عوائق لاتخاذ القرارات الإدارية، أكد عليها المديرون ومنها «عدم قدرة الأساتذة على التعبير عن آرائهم أمام الإدارة، ومنها كذلك تزايد الأعباء الملقاة على عاتق القيادة الإدارية في اتخاذ القرار وتحملها التبعة والمسؤولية، وحاجة المديرين إلى التدريب على كيفية اتخاذ القرار المناسب بسبب نقص الخبرة» .

جدول رقم (٤)
عوائق اتخاذ القرار الإداري

تسلسل الفقرة	نوع الفقرة	الوزن	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	التباين	الترتيب
(١٢)	عدم قدرة بعض الأساتذة على التعبير عن آرائهم	٧٠,٦٧	٩,١٩	٢,٩٧	٠,٧٤	٨,٨٣	١
(١١)	تزايد الأعباء الملقاة على عاتق القيادة الإدارية	٦٩,٢٣	٩,٠٠	٤,٠٢	١,٠٠	١٦,١٣	٢
(١٠)	احتياج مدير المدرسة على التدريب وعلى كيفية اتخاذ القرار في المواضيع التي تنقصهم فيها الخبرة	٥٨,١٧	٧,٥٦	٣,٨٥	٠,٩٦	١٤,٨٠	٣
(٥)	عدم حماس الأساتذة في تنفيذ القرار الإداري	٥٦,٢٥	٧,٣١	٣,٦١	٠,٩٠	١٣,٠٣	٤
(٧)	عدم متابعة تنفيذ القرار وتقويم النتائج	٥٥,٧٧	٧,٢٥	٣,١٣	٠,٧٨	٩,٨٠	٥
(٤)	اختلاف وجهات نظر المشاركين في اتخاذ القرار الإداري	٥٢,٤٠	٦,٨١	٣,٦٩	٠,٩٢	١٣,٦٣	٦
(٨)	اختيار حلول وبدائل غير سليمة	٥٠,٩٦	٦,٦٢	٣,٨٣	٠,٩٦	١٤,٦٥	٧

هـ ـ النتائج المتعلقة بالهدف الخامس من أهداف البحث: وهو أهم خطوات اتخاذ القرار الإداري (العادي) بحسب ترتيبها.

يبين الجدول رقم (٥) المتوسط ووزن الفقرة والانحراف المعياري والتباين للمجال «أهم خطوات اتخاذ القرار من حيث ترتيبها تنازليا»، على النحو التالي:

١ ـ أن آراء المديرين نحو جميع فقرات (جـ) «اتخاذ القرار الإداري العادي» كانت أكثر من موافق، فأعلى متوسط بلغ (١٠,٢٥) وتمثل في الفقرة: «التعرف بالمشكلة أو تحديدها» وجاءت في المرتبة الأولى (١) من حيث الأهمية، وأقل متوسط كان (٤) تمثل في الفقرة «تنفيذ القرار الإداري ومتابعته» وجاءت في المرتبة الثانية عشرة (١٢).

٢ ـ وجاءت في الفقرة (١) «مرحلة تحديد الأهداف الرئيسة للمدرسة الثانوية» في المرتبة الثانية (٢) من حيث أهميتها كخطوة من خطوات اتخاذ القرار العادي، حيث بلغ المتوسط فيها ٨,٨٧.

٣ ـ أما الفقرة (٢) «جمع المعلومات الضرورية عن بيئة المدرسة» فقد جاءت في المرتبة الثالثة (٣)، وبلغ متوسطها ٧,٩٣٧.

٤ ـ وجاءت الفقرة (٤) «دراسة الظروف الداخلية والخارجية» في المرتبة الرابعة (٤)، حيث بلغ المتوسط فيها ٧,٥٦٢.

٥ ـ والفقرة (١٠) «جمع المعلومات وتصنيفها حسب أهميتها وتأثيرها على القرار الإداري» جاءت في المرتبة الخامسة (٥) وبلغ المتوسط فيها ٦,٨٧٥.

٦ ـ أما الفقرة (٩) «التحليل المنطقي للمشكلة بعيدا عن المؤثرات العاطفية» فقد

جاءت في المرتبة السادسة (٦) وبلغ متوسطها ٦,٦٢٥.

جدول رقم (٥)
أهم خطوات اتخاذ القرار الإداري الاعتيادي بحسب ترتيبها تنازليا

رقم الفقرة	نوع الفقـرة	المتوسط	وزن الفقرة	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	التباين	الترتيبات الأهمية
١	التعرف بالمشكلة أو تحديدها	١٠,١٢٥	٨٤,٣٧٥	٣,٠٥	٠,٧٦	٩,٣٢	١
٢	مرحلة تحديد الأهداف الرئيسة للمدرسة الثانوية	٨,١٨٧	٦٨,٢٢٩	٤,٥٣	١,١٣	٢٠,٥٦	٢
٣	جمع المعلومات الضرورية عن بيئة المدرسة	٧,٩٣٧	٦٦,١٤٥	٣,٧٣	٠,٩٣	١٣,٩٣	٣
٤	دراسة الظروف الداخلية والخارجية	٧,٥٦٢	٦٣,٠٢١	٣,١٠	٠,٥٣	٩,٦٠	٤
١٠	جمع المعلومات وتصنيفها حسب أهميتها وتأثيرها على القرار الإداري	٦,٨٧٥	٥٧,٢٩٢	٢,٧٣	٠,٦٨	٧,٤٥	٥
٩	التحليل المنطقي للمشكلة بعيدا عن المؤثرات العاطفية	٦,٦٢٥	٥٥,٢٠٨	٢,٦٨	٠,٦٧	٧,١٨	٦
٥	سرد الحلول أو البدائل الممكنة وتحليلها	٦,٣٧٥	٥٣,١٢٥	٢,١٣	٠,٥٣	٤,٥٢	٧
٦	تقويم البدائـل	٥,٤٣٨	٤٥,٣١٣	٣,٠٣	٠,٧٦	٩,٢٠	٨,٥
٧	اختيار البديل الأفضل واتخاذ القرار الإداري	٣٥,٤٣٨	٤٥,٣١٣	١,٧٩	٠,٤٥	٣,٢٠	٨,٥
١١	صياغة القرار وإعلانه (إبلاغه)	٥,٢٥	٤٣,٧٥	٢,٨٤	٠,٧١	٨,٠٧	١٠
٨	تنفيذ القرار الإداري	٤,٦٨٧	٣٩,٠٦٢	٢,٩٨	٠,٧٥	٨,٩٠	١١
١٢	تنفيذ القرار الإداري ومتابعته	٤	٣٣,٣٣٣	٣,٩٠	٠,٩٧	١٥,٢٠	١٢

٧ ـ أما الفقرة (٥) «سرد الحلول أو البدائل الممكنة وتحليلها»، فقد جاءت في المرتبة السابعة (٧)، وبلغ متوسطها ٦,٦٧٥.

٨ ـ وأمـا الفقـرتـان (٦)، (٧) على التـوالي «تقويم البدائل» و«اختيار البديل

الأفضـل واتخـاذ القـرار الإداري» فقد جاءتا في المرتبة (الثامنة والنصف) (٨,٥). ومتوسطها بلغ ٥,٤٣٨ .

٩ ـ وجاءت الفقرة (١١) «صياغة القرار وإعلانه (إبلاغه)» في المرتبة العاشرة (١٠)، وبلغ المتوسط فيها ٥,٢٥ .

١٠ ـ أما الفقرة (٨) «تنفيذ القرار الإداري»، فقد جاءت في المرتبة الحادية عشرة (١١)، وبلغ المتوسط فيها ٤,٦٨٧ .

ويتبين من مجمل نتائج آراء المديرين في هذا المجال: أن القرار الناجح لايأتي إلا بعد دراسة المشكلة والتعرف على أبعادها وتحديدها ووضع أنسب الحلول أو البدائل لها، بما يضمن مصلحـة المـدرسـة بطلابها وإدارتها وهيئتها التدريسية. وقد تبين أن المديرين يدركون أهمية هذا دون التسرع في اتخاذ قرار لاتحمد نتائجه وبعيد عن المؤثرات العاطفية أو المرتجلة.

و ـ النتائج المتعلقة بالهدف السادس من أهداف البحث: مجال يوضح خطوات اتخـاذ القـرار الإداري (العـاجـل) حسب أهميتها: «خطوات اتخاذ القرار الإداري (العاجل) حسب ترتيبها تنازليا».

يبين الجدول رقم (٦) الوزن والمتوسط والتباين والانحراف المعياري وذلك في كل فقرة من فقرات مجال «خطوات اتخاذ القرار الإداري» كما يبين ترتيب الفقرات ويتضح من هذا الجدول ما يأتي:

١ ـ إن آراء المديرين نحو جميع فقرات المجال، كانت (أكثر من موافق)، و(موافق إلى حد ما)، فأعلى متوسط بلغ ٧,٩٣٧ وتمثل في الفقرة «جمع بعض الآراء العاجلة حول الموقف الطارىء»، حيث جاءت في المرتبة الأولى (١). وجاءت الفقرة رقم (٩) «اختيار البـدائـل النـابعـة من طبيعة ظروف المدرسة وأهدافها» في المرتبة التاسعة (٩)

والأخيرة وبلغ المتوسط فيها ٣,٨٧٥.

جدول رقم (٦)
يوضح خطوات اتخاذ القرار الإداري (العاجل) حسب أهميتها وترتيبها تنازليا

رقم الفقرة	نوع الفقرة	المتوسط	وزن الفقرة	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	التباين	الترتيبات
(١)	جمع الآراء العاجلة حول المواقف الطارئة	٧,٩٣٧	٧٩,٣٧٥	٣,١٩	٠,٨٠	١٠,٢٠	١
(٦)	تحليل دقيق للموقف الإداري الذي يجابهه المدير والبت في الأمور في ضوئها	٦,٨١٣	٦٨,١٢٥	١,٩٧	٠,٤٩	٣,٩٠	٢
(٤)	عرض القرار المبدئي على بعض الزملاء لأخذ الرأي حول إقراره أو تعديله	٦,٥٦٣	٦٥,٦٢٥	٢,٩٩	٠,٧٥	٨,٩٣	٣,٥
(٥)	الاستفادة من التجارب السابقة لاتخاذ قرارات إدارية في مواقف مشابهة	٦,٥٦٢	٦٥,٦٢٥	٢,٢٢	٠,٥٦	٤,٩٣	٣,٥
(٧)	أن يستمد المدير حكمه في القرار من خلفياته ومقدرته على التصرف	٥,٦٨٧	٥٦,٨٧٥	١,٧٠	٠,٤٣	٢,٩٠	٥
(٨)	اختيار البدائل النابعة من طبيعة ظروف المدرسة وأهدافها	٥,٣١٣	٥٣,١٢٥	٢,٠٢	٠,٥١	٤,١٠	٦
(٣)	إن أهم معيار في اتخاذ القرار الإداري هو الحكم الشخصي للمدير ونظرته وتقديره للأمور	٤,٦٨٨	٤٦,٨٧٥	٣,٢٢	٠,٨٠	١٠,٣٦	٧
(١٠)	الاختيار الدقيق والحذر من جانب المدير	٤,٦٥	٤٦,٢٥	٢,٧٥	٠,٦٩	٧,٥٨	٨
(٩)	اختيار البدائل النابعة من طبيعة ظروف المدرسة وأهدافها	٣,٨٧٥	٣٨,٧٥	١,٨٢	٠,٤٦	٣,٣٢	٩

٢ ـ أما الفقرة رقم (٤) «عرض القرار المبدئي على بعض الزملاء لأخذ الرأي حول إقراره وتعديلة» والفقرة رقم (٥) «الاستفادة من التجارب السابقة لاتخاذ قرارات إدارية في مواقف مشابهة» فقد جاءتا في المرتبة الثالثة والنصف (٣,٥)، وبلغ المتوسط فيهما ٦,٥٦٢.

٣ ـ والفقرة رقم (٧) «أن يستمد المدير حكمه في القرار من خلفياته ومقدرته على التصرف» فقد جاءت في المرتبة الخامسة (٥) وبلغ المتوسط فيها **٥,٦٨٧**.

٤ ـ أما الفقرة رقم (٨) «اختيار البدائل النابعة من طبيعة ظروف المدرسة وأهدافها» فقد جاءت في المرتبة السادسة (٦) وبلغ المتوسط فيها **٥,٣١٣**.

٥ ـ وجاءت الفقرة رقم (٣) «إن أهم معيار في اتخاذ القرار الإداري هو الحكم الشخصي للمدير ونظرته وتقديره للأمور» في المرتبة السابعة (٧) وبلغ المتوسط فيها **٤,٦٨٨**.

٦ ـ وجاءت الفقرة رقم (١٠) «الاختيار الدقيق والحذر من جانب المدير» في المرتبة الثامنة (٨)، وبلغ المتوسط فيها **٤,٦٢٥**.

٧ ـ وجاءت الفقرة (٩) «اختيار البدائل النابعة في طبيعة ظروف المدرسة وأهدافها» في المرتبة التاسعة والأخيرة كما أشرنا سابقا.

يتبين من مجمل آراء المديرين واستجابتهم نحو هذا المجال، أنه في حالة اتخاذ قرار إداري عاجل، يرى المديرون أنه ينبغي العمل على جمع الآراء النابعة من طبيعة وظروف المدرسة وأهدافها، والاستئناس برأي الزملاء أعضاء الهيئة التدريسية والعاملين فيها، لأخذ الرأي النهائي في إصدار مثل هذا القرار العاجل، والاستفادة من التجارب والخبرات السابقة وهذا اتجاه جيد يظهره البحث الحالي.

عاشرًا: مقترحات وتوصيات الدراسة

يعرض الباحث عددا من المقترحات توصل إليها في ضوء استعراض وتحليل نتائج البحث، بالإضافة إلى ما تم وضعه وفقا للمعلومات التي حصل عليها من تحليل أجوبة

(المديرين) على السؤال المفتوح في أداة البحث (الهدف السابع)، والذي طلب إليهم إبداء مقترحاتهم لتلافي نواحي الضعف والقصور في اتخاذ القرارات الإدارية، ولزيادة فعالية ونجاح القرار وصنعه في مدارسنا المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية.

كما سيطرح الباحث بعض التوصيات علّها تسهم في تطوير اتخاذ القرارات الإدارية وصنعها.

١ ـ المقترحات

١ ـ يقترح المديرون وبنسبة ٣٧,٥٪ ضرورة إعطاء المدير صلاحيات أكثر، وعدم ربطها بالروتين الإداري والفني.

٢ ـ يقترح المديرون وبنسبة تقدر بـ ٣١,٢٥٪ «بأن لا ينفرد المدير برأيه، بل يأخذ رأي أعضاء هيئة التدريس ومن ثم يرجح الرأي المناسب».

٣ ـ ويقترح المديرون وبنسبة تقدر بـ ٣١,٢٥٪ «أن يعطى صلاحيات أوسع للمدير في الأمور التي كثيرا ما يتكرر حدوثها في المدرسة».

٤ ـ يقترح المديرون وبنسبة ٢٥٪ بأن يتم الآتي:

ا ـ الحزم في تنفيذ القرار بعد اقتناع الجميع به.

ب ـ جمع المعلومات عن القضية (الأفكار والآراء والتجارب) عند اتخاذ القرار الإداري.

جـ ـ إعطاء قدر من اللامركزية من قبل إدارة التعليم لمدير المدرسة ومنحه بعض الصلاحيات بدلا من تحديدها.

د ـ قبول قرار مدير المدرسة في إدارة المنطقة التعليمية وفي وزارة المعارف وأخذها بعين الاعتبار.

٥ ـ يقترح المديرون وبنسبة ١٨,٧٥٪ مايلي:

ا ـ يجب الرجوع للقوانين واللوائح حتى لايحدث تخطيها.

ب ـ مشاركة نخبة من المدرسين لدراسة المشكلة، وأهم مسبباتها والسبل لحل هذه المشكلة، مع تجنب الأغـراض الشخصية الجانبية في حل المشكلة، واتخاذ القرار الإداري بأسلوب منطقي يخدم المصلحة العامة في المدرسة، ويساعد على سير الدراسة واتخاذ القرار بناء على الدراسة الشاملة.

جـ ـ المتابعة الجادة في تنفيذ القرار الإداري المدرسي.

٦ ـ يقترح المديرون وبنسبة ٢١,٥٪ مايلي:

ا ـ المتابعة الدقيقة لنتائج القرار الإداري المدرسي.

ب ـ القدوة الحسنة من مدير المدرسة المتوسطة والثانوية.

جـ ـ التدرج في القرار الإداري المدرسي، حسب ماقبله.

د ـ أن يحسن اختيار مديري المدارس المتوسطة والثانوية في المملكة بحيث يكونون أهلا لذلك.

هـ ـ التدريب المستمر في أثناء الخدمة التعليمية، وبالإمكان الاستفادة من برامج مركز خدمة المجتمع في جامعة الملك سعود.

و ـ أن تتـاح لمديري المدارس الفرصة للتعرف على الأساليب الإدارية، والأعـمال التي يمارسها مديرو المدارس المتوسطة والثانوية الأخرى، عن طريق القيام بالزيارات والمقابلات مع مديري وأساتذة هذه المدارس.

ز ـ تقـديم الحلول السليمـة بالـطرق السليمـة والنصح والإرشاد وعدم التأخر في اتخاذ القرار الإداري وإنفاذه.

حـ ـ إيجاد بديل للقرار وضرورة ارتباطه بالوقت المناسب، لتنفيذه.

ط ـ تحسين المستوى العام في المدرسة بحيث يكون للمدرسة قدر كبير في الميزانية لتطويرها وجعلها فعلا مدرسة لها مكانتها في نفوس الطلبة والعاملين فيها.

ي ـ إشراك الطلاب وأولياء أمورهم مع إدارة المدرسة في اتخاذ القرارات التي تخص شؤون أبنائهم الطلبة.

ك ـ التـوعية والتهيئـة لأهمية القرار الإداري وفائدته للمصلحة العامة في المدرسة : إدارة وأعضاء الهيئة التدريسية وطلاب وأولياء أمورهم .

٧ ـ ويقترح المديرون وبنسبة ٦,٢٥٪ مايلي :

ا ـ أن يفهم الجميع (إداريون وأعضاء هيئة التدريس وطلاب) موضوع القرار الإداري وأهمية إصداره .

ب ـ توفـير الأمن لمدير المدرسة المتوسطة والثانوية من قبل مرؤوسيه لكي يمارس حسن إصدار وتنفيذ القرار الإداري المدرسي .

٢ ـ التوصيـات

في ضوء المقترحات المستنبطة من نتائج البحث وبالإضافة إلى ما أظهره المديرون من خلال إجـابتهم على السؤال الـرابـع (المفتـوح) في الاستبيان الذي اعتمد كأداة للبحث، ارتأى للباحث تقديم بعض التوصيات في هذا المجال علَّها تعطي شيئا من الفائدة لمن يريد الاستئناس بها .

١ ـ العمـل على الإكثار من عقد اللقاءات (مجالس المدرسين، ومجالس الآباء والمدرسين) خلال السنة الدراسية تناقش خلالها الأمور والمشكلات المدرسية والحلول المقترحة لها قبل استفحالها .

٢ ـ العمـل على استخدام كل الأساليب الممكنة لتشجيع الطلبة على المواظبة والمسـاهمـة في الأنشطة والفعاليات، وحملهم على أخذ الدراسة مأخذ الجد وإعطائها الأهمية بحيث يكون ذلك كفيلا بإزالة التوترات والمشكلات، وبالتالي الابتعاد عن صنع القرارات الإدارية غير المناسبة بحقهم، والعمل على رفع مستوى العملية التربوية في المدارس المتوسطة والثانوية .

٣ ـ توعية الجهاز الإداري والتعليمي والطلبة بأهمية القرار الإداري وصنعه في سبيل مصلحة المدرسة العامة.

٤ ـ دعوة إدارات المناطق التعليمية إلى تفويض بعض الصلاحيات لمديري المدارس المتوسطة والثانوية لتمكينهم من اتخاذ القرار الإداري المناسب بحكم الصلاحيات الإدارية الممنوحة لهم، وممارسة مثل هذه الصلاحيات من أجل صالح المدرسة العام.

٥ ـ حسن إعداد واختيار مديري المدارس المتوسطة والثانوية، بحيث يكونون أهلا لتحمل مسؤولية إدارة مدارسهم وتنظيم شؤونها ورفع كفايتها التعليمية والتربوية.

جدول رقم (٧)
مقترحات وتوصيات المديرين لزيادة فعالية ونجاح القرار الإداري وصنعه في مرحلة ما فوق المدرسة الابتدائية

م	بيـــان	التكرار	٪
١	الحزم في تنفيذ القرار بعد اقتناع الجميع به	٤	٢٥
٢	المتابعة الدقيقة لنتائج القرار الإداري	٢	١٢,٥
٣	القدوة الحسنة من مدير المدرسة الثانوية	٢	١٢,٥
٤	أن يفهم الجميع موضوع القرار وأهميته	١	٦,٢٥
٥	أن يجمع المعلومات والأفكار والآراء والتجارب عن القضية	٤	٢٥
٦	ألا ينفرد المدير برأيه بل يأخذ رأى أعضاء هيئة التدريس ومن ثم يرجع إلى الرأي المناسب	٥	٣١,٢٥
٧	التدرج في القرار الإداري حسب ماقبله	٢	١٢,٥
٨	يجب الرجوع للقوانين واللوائح حتى لايحدث تخطيها	٣	١٨,٧٥
٩	توفير الأمن لمدير المدرسة من قبل مرؤوسيه	١	٦,٢٥

تابع جدول رقم (٧)

م	بيـــــان	التكـرار	٪
١٠	أن يعطى صلاحيات في الأمور التي كثيرا ما يتكرر حدوثها في المدرسة	٥	٣١,٢٥
١١	أن يحسن اختيار مديري المدارس بحيث يكونون أهلا لذلك	٢	١٢,٥
١٢	التدريب المستمر في أثناء الخدمة التعليمية، وبالإمكان الاستفادة من برامج مركز خدمة المجتمع التابع لجامعة الملك سعود	٢	١٢,٥
١٣	أن تتاح لمديري المدارس الفرصة للتعرف على الأساليب الإدارية والأعمال التي يمارسها مديرو المدارس المتوسطة والثانوية الأخرى عن طريق القيام بالزيارات لهذه المدارس.	٢	١٢,٥
١٤	تقديم الحلول السليمة بالطرق السليمة والنصح والإرشاد وعدم التأخر في اتخاذ القرار الإداري وإنفاذه.	٢	١٢,٥
١٥	مشاركة نخبة من المدرسين لدراسة المشكلة، وأهم مسبباتها، والأهداف لحل هذه المشكلة، مع تجنب الأغراض الشخصية الجانبية في حل المشكلة واتخاذ القرار الإداري بأسلوب منطقي، يخدم المصلحة العامة في المدرسة، ويساعد على سير الدراسة واتخاذ القرار بالدراسة الشاملة	٣	١٨,٧٥
١٦	المتابعة الجادة في تنفيذ القرار الإداري المدرسي	٣	١٨,٧٥
١٧	إيجاد بديل للقرار وضرورة ارتباطه بالوقت المناسب لتنفيذه	٢	١٢,٥٠
١٨	مركزية إدارة التعليم لسلب صلاحيات مدير المدرسة	٤	٢٥
١٩	إعطاء المدير صلاحيات أكثر وعدم ربطها بالروتين الإداري والفني	٦	٣٧,٥٠
٢٠	تحسين المستوى العام في المدرسة بحيث يكون للمدرسة قدر كبير من الميزانية لتطويرها وجعلها فعلا مدرسة لها مكانتها في نفوس الطلبة والعاملين فيها	٢	١٢,٥٠
٢١	قبول قرار المدير في إدارة التعليم ووزارة المعارف	٤	٢٥
٢٢	إشراك الطلاب وأولياء أمورهم مع إدارة المدرسة في اتخاذ القرارات التي تخص شؤون الطلبة	٢	١٢,٥٠
٢٣	التوعية والتهيئة لأهمية القرار الإداري	٢	١٢,٥٠

ملحق رقم (١)

الأخ الزميل ـ مدير المدرسة المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

لايخفى عليك أن القرار الإداري هو لب العملية الإدارية وهو المحرك أو المحور الذي يرتكز عليه سير العمل وهو المعيار الذي يقاس به نجاح الإدارة من فشلها. اتخاذ القرار يعنى به قرار البت النهائي والسلطة المحددة لصانع القرار (المدير) بشأن مايجب وما لايجب فعله للوصول إلى غرض معين (هدف) وإلى نتيجة محددة ونهائية.

الأسطر التالية تتضمن استقراءً استطلاعيا مفتوحا على شكل أسئلة متعددة والمرجو منك هو الإجابة بحرية وصراحة على الأسئلة التالية خدمة لهذا البحث التربوي الهام والذي سيكون لنتائجه دور كبير في تقويم الإدارة التربوية في مدارسنا والتعرف على الأساليب المتبعة في القيادة التربوية ونماذج اتخاذ القرار.

ملحوظة:

الرجاء عدم كتابة اسمك ـ فالمهم هو استطلاع مرئياتك فقط.

ملحق رقم (٢)

استبيان استطلاعي ميداني

تعليمات عامة

١) إن أجزاء الاستبيان التالية صممت لمعرفة رأيك في الأساليب المتبعة في القيادة التربوية التي تتمثل في نماذج اتخاذ القرار.

٢) اقرأ كل فقرة بدقة؛ إنها تمثل مواقف اتخاذ القرار.

٣) كم هي درجة اختيارك للتصرف الذي تسلكه في موقف إداري (صنع القرار).

٤) ضع علامة (✓) أمام إحدى الدرجات بعد كل فقرة لتعبر عن الجواب الذي تختاره.

أوافق ـ أوافق إلى حد ما ـ لا أوافق.

تعليمات الإجابة

الرجاء بعد قراءة كل فقرة أن تحدد موقفك منها بوضع علامة في المجال المناسب.

	أوافق جدا	أوافق إلى حد ما	لا أوافق
١ ـ على مدير المدرسة أن يوضح هدف الإدارة المدرسية ويحدد الهدف الجزئي لكل العاملين في المدرسة في نطاق الهدف الكبير.			
٢ ـ الإكثار من اللقاءات الرسمية وغير الرسمية يساعد المدير على اختيار الأفكار الجيدة الصالحة والمفيدة.			
٣ ـ حسن انتباه المدير واهتمامه ومهارته في إدارة الجلسة تساعد في توجيه الأفكار الجيدة واستخلاص القرار من المقترحات التي ذكرت.			
٤ ـ شرح أبعاد القرار وأسباب اتخاذه للجميع لضمان تعاون الأفراد في تنفيذ القرار.			
٥ ـ يجب التمعن في إصدار القرار قبل اتخاذه.			
٦ ـ في المشكلات التي تحتاج إلى قرارات عاجلة على المدير أن يتذكر مواقف متشابهة أو يجمع آراء عاجلة.			
٧ ـ قد يكون التأخر بإصدار القرار ضارا بالمدرسة ويزيد من حدة المشكلة.			
٨ ـ إن التردد في اتخاذ القرار قد يترتب عليه شعور الآخرين بعدم قدرة المدير على مواجهة الموقف.			
٩ ـ إن التردد في اتخاذ القرارات يؤدي إلى سحب سلطات المدير أو تجاوزه في عملية اتخاذ القرارات.			
١٠ ـ إن تردد المدير في اتخاذ القرارات يؤدي إلى ضياع الحل المناسب.			
١١ ـ ضرورة ارتباط الحل البديل بالوقت المناسب.			
١٢ ـ القرار يجب أن لا يكون بمحض الصدفة.			
١٣ ـ اختيار الحل الذي يقدم أقل نسبة احتمال من المخاطرة.			
١٤ ـ ضرورة متابعة نتائج القرار لكي لاتنحرف النتائج عن التطبيق.			
١٥ ـ من المهم تقصي الحقائق وجمع المعلومات في جميع أنواع القرار.			
١٦ ـ إن مهمة إصدار القرار هي من صلب واجبات المدير ولايمكن تفويضها لغيره.			
١٧ ـ إن الاتصالات واتخاذ القرارات جانبان مهمان من جوانب العملية الإدارية.			

	أوافق جدا	أوافق إلى حد ما	لا أوافق
١٨ ـ اختيار الحل الذي يتناسب مع الإمكانات المتوافرة.			
١٩ ـ يعتمد القرار الفعال على درجة اللامركزية التي يتبعها المدير.			
٢٠ ـ هناك علاقة متبادلة بين القرار والاتصال بين مجموعة المدرسة.			
٢١ ـ اختيار الحل أو البديل بأقل نسبة تكاليف وأعلى عائد متوقع.			
٢٢ ـ القرار الإداري يتخذ بناء على نوع الاتصال الذي هو دعامة أساسية للقرار.			
٢٣ ـ حتى في القرارات العاجلة يجب أن تتوافر في ذاكرة المدير حقائق مسبقة عن موضوع المشكلة.			
٢٤ ـ من أهم فوائد تفويض المدير لبعض اختصاصاته وسلطاته أن يفوض بعض سلطاته إلى بعض زملائه ومنها اتخاذ القرار.			
٢٥ ـ يجب النظر إلى القرار على أنه عملية تضامنية أو إنتاج مشترك يتم عن طريق الجماعة.			
٢٦ ـ إن مرحلة اتخاذ القرار هي عمل إداري يشمل جانبًا واحدًا من عملية صنع القرار.			
٢٧ ـ تمر عملية صنع القرار بمراحل تعتمد على طبيعة المشكلة والموقف المعين.			
٢٨ ـ إن الإدارة المدرسية هي عمليات متلاحقة من صنع القرار.			
٢٩ ـ إن القرار لاينتهي بمجرد صدوره حتى يتحقق الهدف من القرار.			

ثانيا: الأسئلة المفتوحة

نرجو الإجابة بمنتهى الحرية والصراحة.

س١ بصفتك مديرا لمدرستك المتوسطة أو الثانوية وضح كيف تتخذ قرارك الإداري لموقف تربوي أو إداري؟ وما هي الأساليب أو الإجراءات التي تتبعها في تحقيق وإنجاز هذا القرار بفعالية من

حيث الأمور التالية :

ا - متى تتخذ القرار الإداري المناسب؟

ب - وأين تتخذ قرارك الإداري أو التربوي؟

جـ - وكيف تتخذ القرارات؟

د - ومن يقوم باتخاذ القرار معك (أو أي رأي تراه. اذكره) .

هـ - ما جدوى اتخاذ القرار وما صداه في مدرستك. وهل من عقبات؟

س٢ كيف تتخذ قرارك الإداري أو التربوي وتعالجه عندما تصادفك بعض المشكلات التالية :

ا - المشكلات الإدارية مع المدرسين في مدرستك، ومع العاملين في مدرستك وغيرهم، ومع السلطات التعليمية، وأولياء أمور الطلبة .

ب - المشكـلات التعليمية، التي تتعلق بالمدرس، التلميذ وتأخره الدراسي أو غيابه المتكرر الخ، المنهج المدرسي، الامتحانات، وغير ذلك من الأمور التعليمية .

جـ - ما هو أسلوبك في اتخاذ القرار بشأن ما تقدم؛ وضِّح ذلك بإيجاز.

س٣ ما هي في نظرك معوقات القرار الإداري الفعَّال؟

س٤ ما هي أسباب إحجام بعض المديرين في اتخاذ القرارات الإدارية؟

س٥ ما هي مقترحاتك في مجال اتخاذ القرار الناجح في المدرسة الثانوية؟

س٦ وأية نواحي تود ذكرها في هذا المجال .

ولك تحياتي وشكري ، ،

الباحث

الدكتور محمد عثمان الكشميري

هذه بعض أساليب اتخاذ القرارات

ضع علامة (√) أمام الأسلوب الذي يناسبك: (لاختيار أسلوب واحد أو عدة أساليب؟).

١) الحكم الشخصي للمدير وتقديره للأمور (المدير حاضر البديهة).
٢) جمع المعلومات (القرار يجب أن يستند على الحقائق).
٣) اعتماد المدير على خبرته وتجاربه السابقة (المواقف المشابهة للموقف الحالي).
٤) اعتماد المدير في اتخاذ القرار بالاعتماد على آراء الآخرين.
٥) يعتمد المدير على الأساليب الكمية والأرقام في تحليل البيانات والمعلومات للتوصل إلى القرار.
٦) استخدام النماذج (عرض وصفي معين والقياس عليه) واستنتاج الحل الأمثل.
٧) تحديد البدائل أو الحلول تخصيص نسبة احتمال كل نتيجة متوقعة.
٨) استخدام المدير لأسلوب التماثل؛ تغيير في بعض أجزاء النموذج وحساب النتائج عند كل تغيير؛ واتخاذ القرار الذي يحقق أقصى فائدة.
٩) أسلوب المباريات معرفة الحل الأمثل في ظل ظروف معينة في تحقيق أقصى عائد.
١٠) أسلوب البرمجة الخطية.
   أ ـ هدف محدد أو معايير هدفية.
   ب ـ مقاييس كمية لأبعاد المشكلة وأسبابها.
   جـ ـ تحليل العلاقات بين عناصر المشكلة.
١١) أسلوب التفاهم والحوار مع أصحاب المشكلة.
١٢) أسلوب تقصي الأدلة والحجج ثم الإقناع.

هذه بعض مبادىء اتخاذ القرار رتبها حسب أهميتها في نظرك على أن يأخذ أهم مبدأ الرقم (٧) والذي يليه في الأهمية (٦) والأخير رقم (١).

١) أن يتم وصف الحالة على ما هي عليه (وضعها الحالي).
٢) توافر المعلومات والحقائق عن المشكلة موضوع البحث.
٣) استعراض جوانب المشكلة ليفهم مكوناتها جميع المهتمين باتخاذ القرار فيها.
٤) الرجوع إلى اللوائح والاستعانة بالملفات والسجلات التاريخية.

٥) أن يتم تحديد الانحراف عن الهدف بشكل واضح .

٦) تحليل وانتقاء المعلومات الضرورية .

٧) ترك المجال لاقتراح الحل المناسب مفتوحا أمام جميع المهتمين بحل المشكلة والتوصل إلى القرار.

عوائق اتخاذ القرار (رتبها حسب أهميتها)

١) ضعف الثقة بمدير المدرسة وبقدرته على إصدار القرار.

٢) عدم وجود القدوة الحسنة لمتخذي القرار.

٣) سلبية الأساتذة في معاونتهم في إيجاد البدائل السليمة في اتخاذ القرار.

٤) اختلاف وجهات نظر المشاركين في اتخاذ القرار.

٥) عدم حماس الأساتذة في تنفيذ القرار.

٦) التخوف من إصدار القرار.

٧) عدم متابعة تنفيذ القرار وتقويم النتائج .

٨) اختيار حلول وبدائل غير سليمة .

٩) معوقات تتصل بالظروف المحيطة بالبدائل الأفضل .

١٠) احتياج مدير المدرسة على التدريب على كيفية اتخاذ القرار في المواضيع التي تنقسم فيها الخبرة .

١١) تزايد الأعباء الملقاة على عاتق القيادة الإدارية .

١٢) عدم قدرة بعض الأساتذة على التعبير عن آرائهم .

١٣) عدم اتخاذ القرار في الوقت المناسب .

هذه أهم خطوات اتخاذ القرار الاعتيادي ؛ رجاء ترتيبها حسب أهميتها في نظرك بحيث تعطي الرقم (١٢) لأهم فقرة ثم الأرقام التي تليها :

١) مرحلة تحديد الأهداف الرئيسة للمدرسة الثانوية .

٢) جمع المعلومات الضرورية عن بيئة المدرسة .

٣) التعرف بالمشكلة أو تحديدها .

٤) دراسة الظروف الداخلية والخارجية .

٥) سرد الحلول أو البدائل الممكنة وتحليلها .

٦) تقويم البدائل.
٧) اختيار البديل الأفضل واتخاذ القرار.
٨) تنفيذ القرار.
٩) التحليل المنطقي للمشكلة بعيدا عن المؤثرات العاطفية.
١٠) جمع المعلومات وتصنيفها حسب أهميتها وتأثيرها على القرار.
١١) صياغة القرار وإعلانه (إبلاغه).
١٢) تنفيذ القرار (المتابعة).

هذه أهم خطوات اتخاذ القرار العاجل ؛ رجاء ترتيبها حسب أهميتها في نظرك بحيث تعطي الرقم (١٠) لأهم خطوة ثم الذي يليه (٩) وهكذا.

١) جمع بعض الآراء العاجلة حول موقف طارىء.
٢) تفويض عاجل من المدير إلى مدرس معين لاتخاذ القرار في مشكلة معينة.
٣) إن أهم معيار في اتخاذ القرار هو الحكم الشخصي للمدير ونظرة المدير وتقديره للأمور.
٤) عرض القرار المبدئي على بعض الزملاء لأخذ الرأي حول إقراره أو تعديله.
٥) الاستفادة من التجارب السابقة لاتخاذ قرارات في مواقف مشابهة.
٦) تحليل دقيق للموقف الذي يجابهه المدير والبت في الأمور في ضوئها.
٧) أن يستمد المدير حكمه في القرار من خلفياته ومقدرته على التصرف.
٨) اختيار الحل الذي يقدم أقل نسبة احتمال من المخاطرة أو المجازفة.
٩) اختيار البدائل النابعة من طبيعة ظروف المدرسة وأهدافها.
١٠) الاختيار الدقيق والحذر من جانب المدير.

ما هي مقترحاتك وتوصياتك لزيادة فعالية ونجاح القرار الإداري وصنعه في المدرسة الثانوية.

١)

٢)

٣)

التعليقات

(١) محمد عبدالفتاح ياغي، **مبادىء الإدارة العامة**، الرياض، ١٤٠٣هـ، ص١٢١.

(٢) **John M. Pfifiner and Robert Presthus,** *Public Administration,* New York, p. 23.

(٣) إسماعيل صبري مقلد، **دراسات الإدارة العامة**، ط٢، القاهرة، ١٩٧٠م، ص ص ٨٢-٨٥.

(٤) السيد الهواري، **الإدارة، الأصول، الأسس العلمية**، القاهرة، ١٩٧٧، ص٣٣٠.

(٥) المرجع نفسه، ص ٣٣١.

(٦) محمد عبدالفتاح ياغي، المرجع السابق، ص ١٢٤.

(٧) محمد منير مرسي، **الإدارة التعليمية، أصولها وتطبيقاتها**، القاهرة، ١٩٧١م، ص١١٦.

(٨) **Herbert Simon,** *Administrative Behavior,* New York, 1945, p.2

(٩) Ibid., p. 221.

(١٠) محمد منير مرسي، المرجع السابق، ص٥٣.

(١١) عبدالهادي أحمد الجوهري، «صنع القرار، دراسة في سوسيولوجيا الإدارة»، **مجلة العلوم الاجتماعية**، العدد الرابع (١٩٨٠م)، الكويت، ص٦٠.

(١٢) عبدالفتاح حسن، **مبادىء الإدارة العامة**، القاهرة، ١٩٧٢م، ص١٤٥.

(١٣) سعدالدين عشماوي، **أسس الإدارة**، القاهرة، ١٩٧٣.

(١٤) إبراهيم عبدالله المنيف، «المفاهيم العامة والأسلوب المنهجي في اتخاذ القرارات»، **مجلة معهد الإدارة**، العدد ٢٠ (١٣٩٧هـ)، الرياض، ص٢٧.

(١٥) Daniel L. Duke, *Teachers as School Decision Makers,* Project Research, California Institute for Research on Educational Finance and Governance, 1980, p.108.

(١٦) **John Mc Donald,** *How to Make Decisions,* in An American Journal Fortune N.Y. 1976.

المراجــع

١ - المراجع العربية

حسن، عبدالفتاح. **مبادىء الإدارة العامة**. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٢م.

الجوهري، عبدالهادي أحمد. «صنع القرار، دراسة في سوسيولوجيا الإدارة»، **مجلة العلوم الاجتماعية**، العدد الرابع، ١٤٠٠هـ/١٩٨٠م، ص٦٥.

سلطان، حنان عيسى. **مشكلات إدارة المدرسة الثانوية**. بغداد: مطبعة الإرشاد، ١٩٧٠م،

عشماوي، سعد الدين. **أسس الإدارة**. القاهرة، ١٩٧٣م.

مرسي، محمد منير. **الإدارة التعليمية، أصولها وتطبيقاتها**. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧١م.

مقلد، إسماعيل صبري. **دراسات في الإدارة العامة**، ط٢. القاهرة: دار المعارف، ١٩٧٠م.

المنيف، إبراهيم عبدالله. «المفاهيم العامة والأسلوب المنهجي في اتخاذ القرارات». **مجلة الإدارة**، العدد ٢٠، ذي القعدة ١٣٩٨هـ، ص٧١.

الهواري، سيد. **الإدارة، الأصول والأسس العملية**. القاهرة: مكتبة عين شمس، ١٩٧٧م، ص ٣٣.

ياغى، محمد عبدالفتاح. «تطورات في دراسة اتخاذ القرارات». **مجلة دراسات، الجامعة الأردنية**، ١٩٨١م، ص ص ١٣-١٤.

ياغى، محمد عبدالفتاح. **مبادىء الإدارة العامة**. الرياض: مطابع الفرزدق التجارية، ١٩٨٣/١٤٠٣هـ.

ياغى، محمد عبدالفتاح. «النموذج السلوكي كمدخل جديد في اتخاذ القرارات». **مجلة دراسات، الجامعة الأردنية**، مجلد (٩) العدد (٢) كانون الأول ١٩٨٢م، ص ص ١١٥-١٢٩.

ب ـ المراجع الأجنبية

Duke, Daniel L. *Teachers as School Decision Makers, Project Research*. Stanford University, California Institute for Research on Educational Finance and Governance, May, 1980.

Laffey, James. *Educational Decision Makers in Temporary System,* Roosevelt University, Chicago, Ill. Oct. 1978.

McDonald, John. How to Make Decisions, in American Journal Fourtion, N.Y. 1970.

Pfifiner, John M. and **Robert Presthus.** *Public Administration*. New York: The Ronald Press Company.

Simon, Herbert. *Administration Behavior,* New York: MacMillan, 1945.

Administrative Decision Making among some Principals of Intermediate and Secondary Schools in the Kingdom of Saudi Arabia: an Empirical Study

Mohammed O. Kashmeeri
Assistant Professor, Department of Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

This study was aimed at knowing about positions in which the administrative decision is made in intermediate and secondary schools in Saudi Arabia. This is important, it was stressed, because of its decisive role in the successful completion of work and in the fulfillment of the schools' aims.

The importance of the study was brought out by a discussion of the relation that exists between the decision made and the aims of the schools. Possible alternative decisions and ways and means of choosing the best alternative were discussed.

The study was limited to a sample of twenty-two directors of intermediate & secondary Saudi schools who participated in the in-service training program for working school directors (1403-1404 A.H.) arranged by the College of Education, King Saud University. The study revealed that there were a number of problems that impeded sound decision making. Some of these were:

(1) Inability of teachers to express their opinions freely and make them known to the school administration.

(2) Inability of directors to take decisions because of excessive work and fear of being held responsible for incorrect decisions.

(3) Lack of essential training in decision-making and experience on the part of many directors who are on the job.

دراسات تربوية: مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، م٢، ص ص ٢٤٧ - ٢٦٥ (١٩٨٥)

أخلاقيات مهنة التعليم

علي خالد مضوي
الأستاذ المساعد في قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

بدأ هذا البحث بتحليل فلسفي لمفهوم «الأخلاق» في الإسلام، فاتضح أن تلك الأخلاق نهائية، وأنها أساس المثالية الاجتماعية للفرد المسلم، وأن هذه المثالية الاجتماعية هي مما يميز التربية الإسلامية. واتضح أيضا أن «أخلاقيات مهنة التعليم» يحددها المعتقد السائد، وهو، هاهنا، الإسلام، وأن أخلاقيات المعلم ملازمة له.

أكّد البحث أن هناك، بجانب العناصر الأخلاقية في التربية ذات الصفة الغالبة، عناصر أخرى علمية بحتة، محايدة من الناحية الأخلاقية، ولكنها ملتزمة نهائيا بالإطار الفلسفي الكلي، فليست هي غاية في حد ذاتها، ولا تتجه على نحو يتعارض مع الغاية النهائية للفلسفة السائدة.

خلص البحث إلى مقترحات بشأن تحقيق أخلاقيات أفضل لمهنة التعليم يمكن إجمالها كالآتي:

١) الالتزام بفلسفة إسلامية كلية للحياة.
٢) أن تستند نظرتنا التربوية على الإسلام فلسفيا وأخلاقيا وتنفتح على الثقافات الأخرى علميا.
٣) التأكيد على أن الأخلاق في الإسلام غير مادية في جوهرها

ومصـدرها، وأن مصدرها الشريعة، ومن ثم فليس عدلا أن تُعدل بفعل التأثر بثقافات أخرى.

٤) توسيع دائرة أخلاقيات مهنة التعليم لتشمل ما يقوم به المعلم من أعمال أخلاقية أو غير أخلاقية في حياته الخاصة، على أساس أن مهنة التعليم في التصور الإسلامي إنما هي أساسا مهنة ينذر صاحبها حياته لتربية الإنسان المسلم وتنميته في جميع جوانبه إخلاصا لله وتجردا له.

مقدمة

يطلق على الشخص الـذي يؤدي مهنة التعليم ويقوم بواجباتها في ثقافتنا العربية الإسـلامية المعلم. ولا نقصد به شخصا آخر غير المربي، على الرغم مما بين التربية والتعليم من فروق، حيث نتكلم عن معلم الصبيان ومربيهم، ولا نقصد بالتعبير الأول مجرد الأنشـطة العلمية البحتـة التي يقوم بها المعلم. كما أننا لا نقصد بالتعبير الثاني الضـوابط الأخـلاقية العقيدية للنشـاط التعليمي الـذي يقـوم به المـربي فحسب، فأخلاقيات مهنة التعليم يمكن أن تُفهم على أساس أنها الضوابط الأخلاقية أو الإطار الأخلاقي الذي يحكم النشاط التربوي مع اشتماله على عناصر علمية مجردة ومحايدة للأخلاق. والحقيقة أن كلمة «تربية» التي تتداخل مع كلمة «تعليم» وترمزان معا إلى نشاط تكاملي لا ينفصل وجهه الأول عن الآخر، هي نفسها تشتمل بالضرورة على عناصر قيم ومعتقدات. فعندما نقول مثلا إن فلانا مربّ أو إن أباك لم يربِّك، لا نقصد أنه لم يعنى بلياقتك البدنية أو بنمو عقلك، وإنما نشير إلى الناحية الأخلاقية. فيُفهم من تلك العبارة أن هناك قصورا في هذا الجانب عند ذلك الشخص. وإذا كانت التربية عندنا، نحن المسلمين، لا تنفصل بالضرورة عن القيم التي يحددها المعتقد السائد فهي تُوحي بداهة بالأخلاق. بل إن الصفة الأخلاقية هي صفتها الغالبة وهي التي تطبعها بطابعها المحدد، أو المميز، وإن اشتملت على عناصر علمية مجردة.

الإطار الأخلاقي للعمل التربوي

الأخلاقيات المتصلة بالنظام التربوي، بوصفه نظاما اجتماعيا يعمل كغيره من الأنظمة الحياتية لخدمة المعتقد وتحقيق الغايات القصوى في الحياة، هي أخلاقيات تلازم الفرد، إذ أنها انعكاس للعقيدة التي تحكم حياته كلها، ولا تُرى إلا في حدود مهنته أو عمله الوظيفي فحسب كما يوحي بذلك تعبير أخلاقيات المهنة، على أساس أنه مادام الشخص مضطلعا بالعمل الرسمي فينتظر منه الالتزام ببعض الأنماط السلوكية المحددة. وإذا ما غادر مكان العمل لم يعد مُلتزما بذلك في حياته الخاصة. والإطار الأخلاقي للعمل التربوي إنما تحدده الفلسفة الكلية أو العقيدة السائدة، لأن النظام التربوي نفسه إنما يُشاد عليها وينبثق عنها.

معنى ذلك أننا ما دمنا متقيدين بالفلسفة الكلية أو العقيدة التي نؤمن بها فلا مجال للحديث من أخلاقيات لمهنة التعليم تحدد بطريقة مفهرسة تُجمع فيها صفات حسنة يتحلى بها المعلم عبر الثقافات مثل الديمقراطية والتحرر والتقدم، وذلك لأن التربية، لاشتمالها على الجانب الأخلاقي في النشاط التعليمي، ترتبط بالضرورة بالمعتقد، وبالتالي فإن أي تحديد لأخلاقيات المهنة المتصلة بهذا المجال إنما يكون بالضرورة أيضا انعكاسا لرؤية الأخلاق.

والذي يحدد أخلاقيات المعلم ليس هو مضمون لائحة ضوابط السلوك الوظيفي، التي تقررها المؤسسات التعليمية غير المنتمية ايديولوجيا، لأن هذه اللوائح لا تُلزم بالعمل الأخلاقي إلا خلال ساعات العمل. لكن الذي يُحدد أخلاقيات المعلم المعتقد نفسه الذي يلتزم به المعلم بوصفه واحدا من أفراد الأمة الذين عليهم أداء مهمة تتعلق بتنشئة أبناء الأمة على أساس نظامها الأخلاقي. فأخلاق المعلم المسلم، إذن، ليس مما يُجلب من هنا وهناك أو يعكس مواقف مختلفة من الحياة، ويلتزم بها في ساعات عمل معينة، وإنما هي تكليف دائم تُفرضه عقيدة حياة متكاملة.

معيـار المعتقـد

المعتقـد هو بمثـابـة المعيار الـذي على أسـاسه تُحدد القيمة الأخلاقية للعمل التربوي، إذ به يقوّم العمل التربوي في إطار الغايات النهائية لذلك المعتقد. فإذا كانت غاية العقيدة الإسلامية هي تحقيق العبودية لله، فإن المعلم ذا الخلق الإسلامي يصير هو ذلـك الذي يخشى الله ويخلص في عمله ابتغاء مرضاة الله، ويلتزم ببقية القيم الإسلامية في مجال عمله التربوي، ويؤكد على تلك القيم التي يرى، من خلال طبيعة عمله، أنه يحتاج إلى أن يستكملها في نفسه بصورة أكبر. ولئن كانت هذه هي ضوابط أخلاقياته ومفاهيمه التربوية فلن تجده ينظر إلى تحقيق صفة حرية التفكير في طلبته على أساس أنها هي القيمة المُثلى أو النهائية، لأنه سيكون في هذه الحالة قد اعتمد فلسفة أخرى كمصدر للقيم التي يتعامل معها في التربية.

العقل ليس مصدرا للأخلاق

الواقع أن هذا المفهوم الإسلامي والذي ينطلق من مبدأ الفطرة السليمة التي فطر الله الناس عليها قد عُميت رؤيته وإصالته، مع كل وضوحه وبداهته على كثير من المسلمـين بسبب التـأثـير بل الغـزو الثقـافي الغـربي منـذ أن ابتليت ديار المسلمـين بالاستعمار، منذ ما يقرب من قرنين من الزمن. ولقد كان من آثار الغزو الثقافي الغربي أن راجت فكرة عقلانية الأخلاق. وعقلانية الأخلاق قديمة في الثقافة الغربية وتمتد جذورها إلى فلسفة الإغريق التي تأثر بها عدد غير قليل في الماضي كالمعتزلة وممن سُموا بالفلاسفة المسلمين من أمثال ابن سينا والفارابي وابن مسكويه. ولقد أرجع المعتزلة كل التقويم إلى العقل وحده ورأوا أن الحسن ما حسّنه العقل، والقبيح ما قبّحه العقل(١).

وكان ابن سينا يُخضِع الأخلاق للقوة العقلية ويرى أن سعادة النفس الحقيقية إنما هي في حياتها العقلية واكتمالها من الناحية العقلية وسيطرة عقل الإنسان على نوازعه الأخرى سيطرة مستمرة إلى أن تصبح في النفس قوة عُليا مهيمنة على شؤون البدن كله، وتصبـح الأخلاق ملكة في النفس تصدر عنها الأخلاق بسهولة وعفوية(٢). أما ابن

مسكويه فلقد كان يتلمس الفضيلة في العقل. والحق أن أولئك الفلاسفة المسلمين، إذا جازت التسمية تأثروا في مذاهبهم تلك بأرسطو، الذي يرجع إليه أساسا تأسيس هذا المذهب العقلاني في الأخلاق. ولقد كان أرسطوا يقول «إنه لا فضيلة إلا وهي مقترنة بالعقل»(٣).

ولقد وضع أرسطو ميزان الوسطية للتمييز بين السلوك الأخلاقي وغير الأخلاقي، وأخضعه للعقل، وهو وسط بين الإفراط والتفريط في الأمور(٤). وكذلك أخضع أرسطو الفضائل الأخلاقية لمنطق العقل في تقسيمها وتنظيمها معا(٥). ورأى أيضا أن العقلية الأخلاقية عقلية واقعية مرتبطة بالعلة والتجربة والتدبير(٦).

أما الاتجاه العقلاني الحديث، وليد الفلسفة المادية أو الطبيعية الواقعية، فقد نشأ عند بعض المسلمين عن طريق تأثرهم بمُعطيات الثقافة الغربية ونظمها التعليمية. ولهذا الاتجاه الأخلاقي الغربي عدة مذاهب فرعية، منها مذهب الوضعية الاجتماعية في الأخلاق الذي يُمثله دوركايم وليفي بريل بصورة متكاملة وإن كانت جذوره تمتد إلى أوجست كونت(٧) ومذهب الحسية الواقعية، ومذهب المنفعة الذي اشتهر به جيرمي بنثام وستيوارت مِل، والمذهب البراجماتي العملي، ومذهب الطبيعة الإنسانية الذي يبني الأخلاق على الطبيعة الإنسانية، ويدَّعي أن الأساسيات الأخلاقية مغروسة في الطبيعة الإنسانية، ومن ثم الاهتمام برغبات الإنسان وميوله، وغرائزه، وفق ما يقول شفتسبوري وهاتشيون، وآدم سميث وجون روسكين(٨). وعلى الأقل فإن مذهبا من هذه المذاهب وهو مذهب الوضعية الاجتماعية ليست الأخلاق عنده غير علم وضعي واقعي يدرس سلوك الإنسان مرتبطا بزمانه ومكانه، وليس علما معياريا يدرس السلوك من حيث ما ينبغي أن يكون عليه وفقا للمُثل العُليا التي يؤمن بها المجتمع(٩).

ولايخفى أن هذا الاتجاه لفهم الأخلاق اتجاه مادي، يفرِّغ الأخلاق في ثقافتنا من مضمونها الإسلامي الروحي، ويجعلها كالظواهر الطبيعية شيئا يمكن أن يفسِّره العقل، ويسيطر عليه سيطرة كاملة بالطرق العلمية التجريبية، وهو شيء غير جائز، لأن خشية الله وهي جوهر الأخلاق الإسلامية، لايمكن أن نحيط بها عقليا أو نثبتها بالطرق التجريبية.

نوعيـة التربيـة

إن الـذي يتحكم في نوعية التربية بصورة نهائية هو أيضا المعتقد، لأنه يطبع التربية بطابع محدّد، ويعطيها صِفة مُميَّزة، تُمثِّل في الواقع اختلافا نوعيا، تختلف به عن غيرها إختلافا لا يرقى إليه اختلاف الدرجة. فمثلا قد يختلف التعليم الحديث في البلاد الإسـلامية عن التعليم الحـديث في أوروبـا اختـلاف درجـة، من ناحية المضمـون العلمي، ومن حيث الكمية، والـوسائل المستعملة، ولكن الاختلاف ربما لا يكون نوعيا من حيث عكس النظامين لأهداف بعيدة ومختلفة في الحياة.

كذلك إذا نظرنا للأمر من زاوية الكم والكيف، فإن الذي يُحدِّد الكيف بصورة فاعلة هو المعتقد، الذي ينقل الإنسان نقلة بعيدة إلى آفاق أخرى قد تختلف تماما عما عند النظام الآخر، كاهتمام التربية الإسلامية بتطوير جوانب غير مادية في الإنسان، في حين تتعامل التربية الغربية مع الإنسان على أساس أنه من جنس هذه الأرض ولا يخرج عن حدودها المادية.

تطويـر نوعيـة التربيـة

إن تطوير نوعية التربية إنما يتم بالتأكيد على المصدر الذي يمنحها هذه الصفة المميزة. فمثـلا أسلمة النشاط التربوية من ناحية الكتاب والمنهج والمدرس، وأسلمة أهداف البحث التربوي وطرقه يجعله نشاطا تربويا من نوع جيد، ويطبعه بطابع معين، ويجعله يختلف نوعيا عن النشاط التربوي الذي يمارس في أماكن لا يعتنق أهلها عقيدة الإسلام.

بعد هذا الاعتبار الأساسي تتجه نوعية التربية إلى التطوير بالتأكيد على الكيف التربوي باعتباره شيئا منفصلا عن الكم التربوي والاهتمام به على أساس أنه يتصل اتصـالا وثيقا بالجوانب الراقية في الحياة، فمثلا توفير الخدمات التعليمية الأساسية، كالتعليم الأولي، ومحـو الأمية، يختلف نوعيا عن إعداد وتجهيز أعقد المراكز التربوية

للبحث في قضايا متخصصة وعمل اكتشافات جديدة في مجال الإمكانيات المتاحة للإنسان.

دور المعلم

يؤدي المعلم دورا بارزا في تطوير نوعية التربية، وذلك بانطلاقه من المعتقد الذي يؤمن به، حيث يدفعه واجبه التربوي قُدما نحو أرقى القيم التي تضعها العقيدة لترقية الحياة. فما لم تكن عقيدة المعلم حيَّة، ومُحرِّكة لتصوراته وأفعاله يظل هذا الجانب من التطور النوعي للتربية مُعطَّلا.

ومن ناحية أخرى، إذا كان موقف المعلم من العقيدة مقبولا أو منسجما إذا كانت العقيدة تُحرِّكه، فإنها تُنشىء في ذهنه الأفكار الجديدة ليس للجانب الأخلاقي في التربية فحسب، ولكن للجانب العلمي أيضا، وذلك لأن من شأن العقيدة دائما أن تُنشىء تصورات كاملة، وإمكانيات بديلة للحياة. فالذي يؤمن بالعقيدة الإسلامية مثلا لا يتصور أن الإمكانية الوحيدة للحياة هي الإمكانية المادية. وهذا التصور يُؤثر في نظرته لكل الأمور ويجعله يختار أهدافا وأولويات للبحث العلمي التربوي تختلف عما هو سائد، كما يجعله يستعمل طرقا ومناهج للبحث تتناسب مع أهداف بحثه، وقد تكون في هذه الحالة جديدة كل الجدة.

والمعلم الذي يلتزم بالمعتقد يسهم في تطوير نوعية البحث التربوي كذلك. فبدلا من أن تكون الأبحاث عبارة عن إعادة ترتيب للمعلومات مبرزة لجوانب ومهملة أخرى، وعملية نقل ذكية لجانب من المادة المستعملة في بحوث أخرى بهدف وحيد، هو الفائدة الأدبية والمادية، بدلا من ذلك يُمكن أن تكون الأبحاث، أو عدد كبير منها، محاولات حقيقية لاكتشاف أفكار تربوية جديدة تُستوحى من القيم التربوية التي يُمكن أن تشحذ طاقة المعلم الإلهامية. وفي هذه الحالة لن تكون مقاييسنا لصحة البحث التربوي معتمدة على نظم وتقاليد البحث التربوي السائدة في ثقافات أخرى، وإنما سوف تتأثر أساسا بأهداف التربية عندنا خاصة النهائية، لأن هذا يتصل بتحقيق نوعية التربية التي نريد.

المتطلبات اللازمة لتحسين أداء المعلم

بما أن العمـل التربوي نفسه يشتمل بالضرورة على عنصر أخلاقي، وبما أن الصفة النهائية للتربية في ثقافتنا الإسلامية إنما هي أخلاقية، رغم وجود العنصر العلمي والإقرار بأهميته، فإن أول متطلب لتحسين أداء المعلم لابد أن يكون الوعي الكافي بقيمة الصفة الأخلاقية للعمل التربوي وخطورتها، فإذا استشعر المعلم القيم الأخلاقية المنبثقة عن المعتقد والتزم بها سلوكيا، فإن هذا يؤدي تلقائيا إلى تحسين أدائه الوظيفي، ورفع مستوى المهنة من حيث تحقيقها لما ترمي إليه العقيدة وبناءً على ذلك، وفي هذا الإطار الأخلاقي تكون المتطلبات اللازمة لتحسين أداء المعلم وهي:

١ ـ التأكيد على وضوح المعتقد والأهداف النهائية في الحياة.

٢ ـ ربط التربية بالعقيدة وجعلها في خدمتها.

٣ ـ التأكيد على الصفة الأخلاقية للتربية واعتبارها الصفة الغالبة للتربية عندنا مع الاعتراف بوجود عناصر علمية محايدة هامة جدًّا وجديرة بالعناية.

٤ ـ توجيه أبحاث المعلم التربوية لخدمة الأهداف النهائية للمعتقد، بجانب خدمتهـا للأهـداف الجـزئية، مثـل توفـير أجـزاء جديدة من المعـرفـة المتخصصة، واستحداث وسائل وطرق للبحث تتناسب مع الأبعاد غير المادية في الحياة وفي نفس الإنسان.

رفـع كفـــاية المعلم

إن التحـديات التي تُنشئهـا أجـواء العمـل من حيث توفير الفرص للمثابرة، والإخلاص والتضحية، وإنكار الذات، واحترام الزملاء والطلاب، والتقويم الإيجابي للتمييز الأخلاقي، مع تقدير المردود العملي للنشاط التربوي، كل ذلك من شأنه أن يرفع من كفاية المعلم الأخلاقية، وهي كفاية أساسية، لأن الصفة الأخلاقية هي الصفة الغالبة والأهم للتربية في ثقافتنا.

ما هو الدليل؟ ما الذي يسوغ القول بأن التربية عندنا إنما هي بالدرجة الأولى أخلاقية؟

في الحقيقة ليست هذه هي الصفة التي تميز التربية الحديثة السائدة في بلاد المسلمين اليوم. ولكن يُمكن القول بأنها ينبغي أن تكون كذلك. أما الصفة التي تميز التربية السائدة الآن فيمكن أن نقول إنها «العلمية». أو إنها تحاول جاهدة أن تكون كذلك. فالجهود موصولة للحاق بالغربيين فيما يحاولونه من جعل التربية علمية بقدر المستطاع. وما من شك في أن التربية تشتمل على عناصر علمية مجردة يلزم أن تُؤكَّد وتُطوَّر. ولكن التأكيد على الصفة العلمية بصورة غالبة عند الغربيين يصدر عن المعتقد الذي يؤمنون به، والذي يقرر مادية الحياة وأهمية العقل، والوسائل العلمية للبحث في نطاقها. فما من شك أنه إذا كانت الإمكانية الوحيدة للحياة هي الإمكانية المادية فإن غاية ما يمكن أن يُربَّى الإنسان ليتعامل معه إنما هو بالضرورة مادي وبما أن العقل هو الذي يُفسِّر الإطار المادي ويُنظِّمه، والطرق العلمية هي وحدها التي يُمكن أن تُعلِّل الظواهر المادية، فعلمية التربية تتطلب من الباحث التربوي أن يأتي بأدوات بحث تتناسب مع الإطار الذي يعمل فيه.

أما إذا كانت الفلسفة الكلية التي ينبثق عنها النظام التربوي غير مادية، أو غير مادية في الجانب الأكبر والأهم كالفلسفة الإسلامية، فإن فلسفة البحث التربوي لن تكون مادية في جُلِّها. وهذا سيؤثر في أهداف، وأولويات وطرق البحث التربوي. فبدلا من أن يكون هدف البحث التربوي بالدرجة الأولى هو حل مشكلات الإنسان المادية، وبدلا من أن تكون الأولوية لذلك، فستكون الأهداف تبعا لفلسفة البحث تتعلق بحل المشكلات الأخلاقية وستكون الأولوية لذلك مع الاعتراف بوجود مساحة كبيرة ومهمة تتعلق بالمشكلات المادية وطرق حلها.

وبما أن مسألة الأخلاق متصلة بمراقبة الله والإيمان بالغيب، أي أنها ظاهرة على الأقل في جوانب منها غير مادية، فإن وسائل وطرق البحث في مجالها سوف لن تكون

على النمط العلمي التجريبي، وفق ما يقرره المنهج العلمي، لأننا في هذه الحالة لا نتوصل إلى الحقائق عن طريق المشاهدة والملاحظة العلمية، وإنما نتعامل مع ظاهرة غير مادية نتوصل إلى اليقين من صحة نتائج التجارب بشأنها بطريقة أخرى. ويُلاحظ هنا أننا، من منطلق العقيدة، نؤمن بأن القوانين الطبيعية التي نُبرهن على صحتها بالطريقة العلمية، والقوانين الأخلاقية التي تتمثل فيما أمر الله به من خير والتي نستيقن من صحتها بتجربة ذاتية داخلية، إنما مصدرها واحد هو هذا الإله الذي خلق العالم الطبيعي بقوانينه وأمر بالخير وسن القوانين الأخلاقية.

من أجل ذلك كله، فالقول بأن التربية عندنا ينبغي أن تكون بالدرجة الأولى أخلاقية قول لا مبالغة فيه ولا شطط، لأنه يتناسب مع هذه العقيدة التي نؤمن بها. فغاية العقيدة الإسلامية هي تحقيق العبودية لله وإصلاح الإنسان أخلاقيا والله سبحانه يقول:

﴿ وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ ﴾ و﴿ إِلَّا مَنْ أَتَى اللَّهَ بِقَلْبٍ سَلِيمٍ ﴾ و﴿ وَقَدِمْنَا إِلَىٰ مَا عَمِلُوا مِنْ عَمَلٍ فَجَعَلْنَاهُ هَبَاءً مَّنثُورًا ﴾ (الآيات ٥٦، ٨٩، ٢٣ من سور الذاريات، والشعراء، والفرقان بالترتيب). وقد ذهب بعض الكتاب المسلمين بالفعل لتأكيد هذا المعنى، فلقد كتب الأستاذ الدكتور عبدالغني عبود «إن الإنسان يستطيع أن يجزم بأن التربية الخُلقية هي المحور الذي تدور حوله برامج التعليم ومناهجه في الإسلام، ومن الممكن أن نلخص أن الغرض الأساسي من التربية الإسلامية هو الفضيلة»[١٠].

وإذا كانت الصفة الغالبة للتربية عندنا هي الصفة الأخلاقية، وإذا كانت تمتاز بذلك، فإن هذا لا يعني أنه لا مجال للعلمية فيها، بل إن الاهتمام بالعلمية والدقة في المجالات المناسبة أمر جد مطلوب. فالشخص المُربَّى إسلاميا والذي تحققت فيه الصفة الأخلاقية الغالبة شخص يمكن أن يكون قد تزود كذلك بالعلوم والمعارف والمهارات العصرية وبرع في استعمال الأساليب العلمية في المجالات المناسبة لعمله التربوي. فالعلمية واردة في التربية وأساسية للجانب المادي فيها. ولكن نظرا لارتباط التربية بالمعتقد، ووجود عناصر غير مادية في الإنسان والبيئة المحيطة به، فإن صفة العلمية لا يمكن أن تكون هي الصفة الغالبة في التربية في ثقافتنا.

أخـلاق المعلـم

المعلم في ثقافتنا هو شخص ارتضى أن يضع نفسه في موضع يُنتظر منه أن يؤثر في غيره تأثيرا ملموسا، هو بالدرجة الأولى تأثير أخلاقي لأن هذه هي غاية التربية عندنا ومفادها بصفة كلية. فلا فائدة في مادة المعلم وما يستطيع أن يُقدمه من معرفة متخصصة إذا كان المعلم نفسه وفقا للمعايير التي تحددها العقيدة الإسلامية الكلية، ضعيفا من الناحية الأخلاقية، ولا مجال لأن يُفصل بين علمه المادي البحت وسلوكه الأخلاقي الشخصي، كما يحدث في ثقافات أخرى. فليست الأخلاق المعنية «أخلاق مهنة» يتخلّق بها المعلم في جانب من حياته، ويتركها في أوقات فراغه حيث لا تتعبه مهنته. ذلك لأن الشخص الأخلاقي في ثقافتنا هو الشخص الذي يتقي الله ويراقبه في كل الأحوال، وليس هو الشخص الذي يصنع أخلاقا من عنده أو يتبع ما وجد عليه الناس. فليس منشأ الأخلاق عندنا هو ما تعارف عليه الناس أو نقلوه من ثقافات أخرى أو وجدوا بالتجربة أنه يحقق فائدة مادية، ولكن الذي يُحدِّد ما هو أخلاقي أو غير أخلاقي إنما هو هذا الدين الذي وصف الله مبلِّغه ﷺ « وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ » (الآية ٤ من سورة القلم).

القرآن أصل الأخلاق ومصدرها الأول

بقدر صلة المعلم المسلم بالله وكتابه وتحقيقه للقيم القرآنية في حياته تكون أخلاقه. وهي ليست أخلاقا عامة تحتاج لأن تفصل مرة أخرى لتكون متناسبة مع وظيفته التعليمية، ولكن الشخص الذي يتقي الله ويزكي نفسه إنما تصدر أفعاله في حياته الوظيفية ومجال تكليفه الرسمي متأثرة إلى أبعد الحدود بذلك ومنضبطة به، كما أن سلوكه العام في حياته الخاصة يظل منضبطا كذلك لا في محيط الأعمال العلنية فحسب ولكن في محيط السر وعالم النوايا. والله سبحانه يقرر ذلك في قوله:

﴿ لِّلَّهِ مَا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِي ٱلْأَرْضِ ۗ وَإِن تُبْدُوا۟ مَا فِىٓ أَنفُسِكُمْ أَوْ تُخْفُوهُ يُحَاسِبْكُم بِهِ ٱللَّهُ ۖ فَيَغْفِرُ لِمَن يَشَآءُ وَيُعَذِّبُ مَن يَشَآءُ ۗ وَٱللَّهُ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ قَدِيرٌ ﴾ (الآية ٢٨٤ من سورة البقرة).

والقرآن زاخر بالقواعد الأخلاقية التي تتناول أحوال الناس في كل زمان ومكان. والمعلم أحد هؤلاء الناس. والصلات يمكن أن تكون مع زملائه في المهنة فلا كيد ولا حقد، ولا مباهاة ولا منافسة، بل تواضع وإنكار للذات وتقديم لهم على نفسه. وتكون صلته مع طلابه إخلاصا وعطاء وتواضعا ورحمة. وكل هذا إنما يُستوحى من العقيدة، ويُطبَّق بعناية وإخلاص امتثالا لواجباتها. ولا يُمكن أن تكون التجربة هي مصدر أخلاقيات المعلم (بمعنى أن ما وجدَه بالتجربة مفيدا وذا منفعة فهو أخلاقي) لأن هناك توجيهات قرآنية أساسية وأصولية في هذا الشأن لا ينبغي تجاوزها إلى غيرها. فالله سبحانه يقول:

﴿ وَلَئِنِ ٱتَّبَعْتَ أَهْوَآءَهُم مِّنۢ بَعْدِ مَا جَآءَكَ مِنَ ٱلْعِلْمِ إِنَّكَ إِذًا لَّمِنَ ٱلظَّٰلِمِينَ ﴾ ويقول ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَن تُؤَدُّوا۟ ٱلْأَمَٰنَٰتِ إِلَىٰٓ أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُم بَيْنَ ٱلنَّاسِ أَن تَحْكُمُوا۟ بِٱلْعَدْلِ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُم بِهِۦٓ ۗ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ سَمِيعًۢا بَصِيرًا ﴾ (الآيتان ١٤٥ و٥٨ سورتيْ البقرة والنساء على الترتيب).

وإذا كان الأمر كذلك، فالثقافات الأخرى المتقدمة ماديا، وإن جاز أن تكون مصدرا لبعض الأجزاء من العلوم البحتة، فلا يمكن أن تكون مصدرا لأخلاقيات المربي المسلم. فمثلا إذا كانت أخلاقيات المعلم في ثقافة أخرى، وفق معايير فلسفية معينة، تشمل اتجاهه نحو الديمقراطية والمساواة والتحرر والتقدم، فإن هذا غير مُلزم للمعلم المسلم ولا يُنتظر منه أن يتمثل ذلك في دوافع سلوكه لأنه يتلقى الأخلاق من جهة مستقلة. معنى هذا أن العنصر الفلسفي في التربية الإسلامية المشتمل على المضمون الأخلاقي ينبغي أن يظل مستقلا عن العناصر المقابلة له في الثقافات الأخرى ولا ينبغي أن يتأثر بها أو أن تحل محله. ولذات هذا المبدأ فإننا نرى كما ذكر الشيخ الندوي أن البلاد الرأسمالية وإن اشتهرت في العالم بمبدأ التسامح الديني والحرية المطلقة في المذاهب والآراء، والاستفادة من كل مصدر ومن كل إنتاج بشري في مجال العلم والتجربة فإن هذه البلاد الرأسمالية لا تسمح بالمناهج التعليمية التي تبذر بذور الشيوعية والاشتراكية المتطرفة، وتستهزىء بفكرة الملكية الفردية وتثمير الثروة وتنظيمها على غير الشيوعية الماركسية(١١).

وبناء على ذلك فبالرغم من أنه لا يحظر أن يحيط الإنسان المسلم بأشكال كثيرة

لما يتصور الناس في ثقافات أخرى أنه عمل أخلاقي، إلاّ أن الذي يميز العمل الأخلاقي عند المسلم هو استمداد جذوره من هذا الدين. معنى هذا أنه لابد أن تظل الأخلاق مرتبطة ارتباطا وثيقا بالعقيدة والفلسفة الكلية في الحياة. وكما ذُكر فإن هذا هو الحال في الثقافات الأخرى، فغاية ما يتصوره الغربيون من مواقف أخلاقية في محيط التربية أو غيرها إنما يتصل بالعقلانية والحرية وتحقيق الذاتية و الديمقراطية وتكافؤ الفرص وكلها مأخوذة من المعتقد الليبرالي، الذي هو فلسفتهم في الحياة(١٢).

أخلاقيات مهنة التعليم

بعد تحديد تعليمنا بأنه هو التعليم الإسلامي في إطار فلسفة الحياة في بلداننا الإسلامية، وبعد تحديد المعيار الذي تقوم به الأخلاق بأنه هو كل ما قدرته الشريعة السمحة، فإن مهنة التعليم إنما هي وظيفة تخضع لوائحها الداخلية (خاصة ما كان متصلا بالأخلاق) للمبادىء العامة التي تستمد أصولها من العقيدة بوصفها الفلسفة الكلية للحياة.

ولو استقرأنا واقع حياتنا لوجدنا أن أخلاقيات مهنة التعليم عندنا كثيرا ما يستمدها المعلم من آرائه، ومواقفه الشخصية وما تأثر به من مثل، وقيم، نابعة من فلسفات وأيديولوجيات أخرى. وصفوة القول إنه إذا كان هناك معنى خاص «لأخلاقيات مهنة التعليم» فإنما هو ما يتطلبه الموقف الإسلامي فيما يتعلق بأداء هذه المهنة، أو الوظيفة المُعينة.

.ويمكن بهذا التحديد أن يُركّز على صفات أخلاقية معينة يتعين الاتصاف بها في هذا الموقف أكثر من غيره، ولكنها لا تخرج عن قواعد الأخلاق الإسلامية، ولا تتصادم مع أصل العقيدة. وذلك لأن الأخلاق قسم قائم بذاته في القرآن، ومصدرها الله خالق كل شيء، وليس المجتمع، أو الإنسان، قال تعالى:

﴿ هُوَ ٱلَّذِى بَعَثَ فِى ٱلْأُمِّيِّـۧنَ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُوا۟ عَلَيْهِمْ ءَايَـٰتِهِۦ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَـٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَإِن كَانُوا۟ مِن قَبْلُ لَفِى ضَلَـٰلٍ مُّبِينٍ ﴾، وقال ﴿ ٱلْحَمْدُ لِلَّهِ ٱلَّذِىٓ أَنزَلَ عَلَىٰ عَبْدِهِ ٱلْكِتَـٰبَ وَلَمْ يَجْعَل لَّهُۥ عِوَجَا ۜ ﴿١﴾

قَيِّمًا لِّيُنذِرَ بَأْسًا شَدِيدًا مِّن لَّدُنْهُ وَيُبَشِّرَ ٱلْمُؤْمِنِينَ ٱلَّذِينَ يَعْمَلُونَ ٱلصَّٰلِحَٰتِ أَنَّ لَهُمْ أَجْرًا حَسَنًا ۝ مَّٰكِثِينَ فِيهِ أَبَدًا ﴾ (الآيات ٢ و١-٣ من سورتي الجمعة و الكهف بالترتيب).

وليست غاية التربية الأخلاقية في الإسلام محدودة بما يمكن أن يتركه المعلم (المربي) من أثر في المتعلم، ولكن غايتها هو إخلاص العبودية التامة لله سبحانه، فله وحده جل شأنه يُوجه العمل الصالح المخلص زكاة وقربى، ويُخص بذلك دون شكر المتلقي من الناس أو عرفانه بالجميل أو لقاء أجر معنوي أو مادي.

أثـر المعلـم

من المتوقع أن يترك المعلم أثرا أخلاقيا عند المتعلمين لديه. ولذلك، فلأخلاقيات مهنة التعليم تأثيرها في كيان المجتمع. فإذا كانت الأخلاقيات التي يتقيد بها المعلم مستمدة من ثقافة أخرى، فإن لهذا الوضع آثاره الضارة البعيدة المدى. ومن ناحية أخرى إذا كان المعلم، أيا كان تخصصه، جادا في عقيدته الإسلامية، مُتمسكا بها ويرى الوجود من خلالها فإنها سوف تهيمن على كل مظاهر النشاط العقلي والبدني للطلاب الذين يدرّسهم وحينذاك سوف لن تؤدي هذه المقدمات إلا إلى نتيجة واحدة هي أن سلوك الفرد الذي رباه بهذه الطريقة وتصرفاته، سوف تتشكل في قالب الإسلام(١٣).

المعـوّقات

١ - إن أكبر ما يجابه تأكيد الصفة الأخلاقية في نظم التعليم الحديثة، في منطقتنا العربية وبقية العالم الإسلامي، هو عدم الإفصاح عن الفلسفة الشاملة للمجتمع، فبينما أعلنت بلاد قليلة التزامها بالإسلام، وانتهجت سبيل الإسلام في التطور، أعلنت أخرى التزامها بمبادىء نابية لا تمُتُّ للإسلام بأدنى صلة.

ولقد كان النظام التربوي بالفعل، في معظم هذه الحالات، مُحايدا من الناحية

الفلسفية إذ أن التأكيد كله كان منصبا على الصفة العلمية في التربية، كأنما القضية هي كيف تُحل مشكلاتنا التربوية بالطريقة العلمية. ولكن ما هي هذه المشكلات؟ كيف نرتب أولويات البحث فيها نسبة إلى حرصنا لبلوغ الأهداف التربوية التي تحددها فلسفة التربية المستمدة من فلسفة الحياة عندنا؟ هل كل مشكلات التربية مادية، بحيث يمكن بحثها بالطريقة العلمية؟ هل المشكلات غير المادية التي لا نبحثها بالطريقة العلمية هي مشكلات غير ذات وزن وخطر بحيث يمكن إهمالها والتركيز على الأمور الأخرى المادية؟

هل يمكن أن تنفتح التربية نهائيا للمنهج العلمي؟ وإذا حدث ذلك هل تنتقل الطريقة العلمية من كونها وسيلة لتحقيق أهداف نهائية بطريقة مُثلى إلى كونها هي نفسها هدفا؟ هل يصير هدف التربية النهائي والوحيد عندنا هو السيطرة على البيئة الطبيعية، وحل مشكلاتنا المادية بالطريقة العلمية؟ ربما كان هذا هو فهم البعض ممن يعملون في مجال التربية في بلاد المسلمين، ولكن هل هذا هو ما تفهمه الأمة الإسلامية في مجموعها وما تحدده العقيدة؟

٢ ـ أدى غياب رؤية تربوية واضحة مستندة إلى الدين عند المسلمين المعاصرين إلى خلط موازين القيم في المجالين العملي والتطبيق. فمن مدرس ومخطط تربوي ينطلق في عمله من إمكـانيـاتـه العقليّة وآرائه، وتجاربه الشخصية، إلى آخر يأخذ بالمبادىء الوضعية إلى ثالث مؤمن بالعقيدة الإسلامية، وهكذا.

ولقـد أدت محاولات الـوصول إلى حل عملي، إلى تفريغ العمل التربوي من جوهره الديني وجعله عملا محايدا من الناحية الفلسفية. كما أدت إلى جعل أخلاقيات مهنة التربية مجرد منظومة من لوائح وظيفية، حُددت إداريا في أكثر الحالات من قبل أشخاص أو جهات صلتها بالإسلام ليست متينة إلى الحد الذي يجعلها تنطلق في أعمالها من الدين نفسه وتعكس فكرته المثلى عن الحياة. فصار المدرس ذو الخلق القويم هو من يكون مواظبا في عمله، يؤديه بتفان وموضوعية حتى وإن لم يكن ملتزما بقواعد الدين وأحكامه. والمتأمل في هذه الصفات برغم ما تنم عنه من أنها عالمية أو إنسانية بشكل

عام، يجد أنها إنما تؤكد على صفات نابعة من ثقافات أخرى، وأنها مما يميز فلسفة الحياة في تلك الثقافات.

٣ ـ أدى عدم التأكيد على الدين، بوصفه فلسفة الحياة، إلى إهمال الصفة غير المادية للمعرفة في نظم التعليم في كثير من البلاد الإسلامية، كما أن عدم التأكيد هذا حال دون نمو شخصية الفرد نموا حقيقيا في إطار المثل العليا للإسلام.

والحق أن القضايا المادية في التربية ليست هي أخطر ما يمكن أن يُبحث ويُناقش. فالقيم الروحية وعلاقة الفرد بربه هي بالتأكيد مما لا يمكن أن يُبحث فيها بالطريقة العلمية الحالية. كذلك فإن منهج البحث العلمي في التربية الحديثة ليس بوسعه أن يشمل كل القضايا لا سيما تلك النواحي غير المادية في الفرد، مثل قياس قدرات الإنسان الروحية، وطاقاته غير المادية، ومعرفة مقدار أثر الإيمان في الحياة.

مقترحات

١ ـ لكي تكون «أخلاقيات مهنة التعليم» ذات معنى، ولكي تتوافر لها إمكانية التطبيق العملي ينبغي ربطها بفلسفة تربوية تنبثق عن فلسفة كلية للحياة. وبما أن عقيدة الناس في هذه المنطقة من العالم هي الإسلام فيقترح الكاتب تأكيد الصفة الإسلامية للتربية، على أساس أن هذا يُعطيها التزاما فلسفيا ومضمونا أخلاقيا يُؤخذ من العقيدة الإسلامية نفسها التي تجعل هدفها النهائي هو إصلاح الإنسان أخلاقيا.

٢ ـ الإقرار بوجود عناصر علمية في التربية وإعطائها حجمها الطبيعي من حيث إن تربية الإنسان تشتمل على حل لمشكلاته المادية التي يتعين أن تُستعمل فيها الطريقة العلمية.

٣ ـ بما أن الجانب العلمي في التربية محايد، فلا حرج من استعمال طرق البحث العلمي التي طوّرت في ثقافات أخرى، ولكن متى كانت المشكلات التي يراد البحث فيها ذات صلة بنواحي العقيدة، فلابد من تغيير منهج البحث واستعمال الأداة المناسبة.

٤ ـ لابـد من توحيد الأُطـر الفلسفية التي ينـطلق منهـا المعلمـون المسلمون ويستوحون منها أخلاقياتهم. بل لابد من احتواء الاتجاه إلى اعتماد فلسفات كثيرة في آن واحد والحد منه.

٥ ـ بما أن القيم التربوية وليدة فلسفة الحياة في أي ثقافة من الثقافات، فيتعين التأكيد بوضوح أن أخلاقيات المعلم لا تحددها لائحة وظيفية توضع بلا ضابط فلسفي، وإنما تنبع من المعتقد نفسه إقرارا بالتصاق التربية به.

التعليقـــات

(١) عبدالجبار بن أحمد القاضي، **شرح الأصول الخمسة**، القاهرة ١٩٦٥م، ص ص ٣٩-٤٠.
(٢) مقداد يالجن، **التربية الأخلاقية الإسلامية**، القاهرة، ١٩٧٧م، ص ٦٨.
(٣) أرسطو، **علم الأخلاق**، القاهرة، ١٩٢٤م، ص١٥٢.
(٤) المرجع السابق، ص ١٥٣.
(٥) المرجع السابق، ص ١٥٤.
(٦) يالجن، مرجع سابق، ص ٦٩.
(٧) ليفي بريل، **فلسفة أوجست كونت**، القاهرة، ١٩٦٥م، ص ص ١٤-١٦.
(٨) المرجع السابق ، ص ٦٣.
(٩) المرجع السابق، ص ٧٠.
(١٠) عبدالغني عبود، **في التربية الإسلامية**، القاهرة، ص ١١٧.
(١١) أبوالحسن علي الحسني الندوي، **نحو التربية الإسلامية الحرة**، بيروت، ١٩٨٢م، ص ٥٦.
(١٢) المعتقد الليبرالي هو فلسفة مادية غربية تُركز على البعد المادي في الحياة وتُعلي من شأن الحرية الفردية، وتؤكد على الذاتية، والديمقراطية وتكافؤ الفرص، وتدعو إلى التقدم والتساهل في التقاليد.
(١٣) أبو الأعلى المودودي، **منهج جديد للتربية والتعليم**، الرياض، ١٩٨٣م، ص ٤٧.

المــراجــع

القرآن الكريم.
أرسطو. **علم الأخلاق**، القاهرة: مطبعة دار الكتب المصرية، ١٩٢٤م.

بريل، ليفي. **فلسفة أوجست كونت**، ترجمة محمود قاسم. القاهرة، ١٩٦٥م.
عبود، عبدالغني. **في التربية الإسلامية**، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٧٧م.
القاضي، عبدالجبار بن أحمد. **شرح الأصول الخمسة**. القاهرة: مكتبة وهبة، ١٩٦٥م.
المودودي، أ!والأعلى. **منهج جديد للتربية والتعليم**، الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٩٨٣م.
الندوي، أبوالحسن علي. **نحو التربية الإسلامية الحرة**. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨٢م.
يالجن، مقداد. **التربية الأخلاقية الإسلامية**. القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٩٧٧م.

The Ethics of the Profession of Teaching

Ali Khalid Mudawi
Assistant Professor, Department of Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

It has been emphasized in this paper that what determines the ethics of the profession of teaching is the ideology in which the teacher believes. Since the Islamic ideology is a final and an absolute one, the ethics of the profession of teaching must be absolute as well. Also it must be binding to the teacher all the time beyond the official hours of work.

Also, it has been clearly stated in this paper that though there are scientific elements in education, and though they are important, what finally determines Islamic education is the presence of "moral elements" which are directly related to the final ends of the ideology of Islam.

At the end of the paper it was suggested that the following measures should be taken:

(1) Clinging to Islam as a general philosophy in life.

(2) Identifying more clearly "an Islamic philosophy of education" which is ideal-bound in the realm of ethics, and open-ended on the side of pure science.

(3) Stressing that ethics in Islam as part of the "Metaphysical Ideology", is not relative but absolute. Since these are prescribed by God, they are finally set and they cannot be modified by the action of the "clash" or "give and take" of cultures.

(4) Widenning of the area in which the ethical behavior of the teacher is expected, to include that which he does in his private life. This is based on the idea that in Islam a teacher is a person who dedicates his whole life to his profession in the interest of the pleasure of God.

دراسات تربوية : مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، م٢، ص ص ٢٦٧ ـ ٢٩٣ (١٩٨٥)

قياس التفكير التجريدي لخريجي المرحلة الثانوية الذين التحقوا بكلية التربية بجامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٠٣/ ١٤٠٤هـ باستعمال اختبار موضوعي : دراسة أولية*

عبدالله عبدالرحمن المقوشي

الأستاذ المشارك في قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

يهدف هذا البحث إلى قياس المرحلة الفعلية التي وصل إليها الطلاب الجدد الذين التحقوا بكلية التربية ـ جامعة الملك سعود خلال الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٠٣/١٤٠٤هـ وذلك حسب تقسيم بياجيه للمراحل العقلية.

تنبع أهمية هذا البحث من كونه أول محاولة من نوعها لقياس المرحلة العقلية التي وصل إليها خريجو الثانوية العامة والذين قرروا الالتحاق بكلية التربية لكي يصبحوا معلمين في المرحلة الثانوية (من ضمنها المتوسطة). كذلك تنبع أهمية البحث من أهمية الدور الذي يقوم به المعلم. إن معرفتنا لمستوى تفكير هؤلاء الطلاب مفيد عمليا وتخطيطيا، إذ أنه يعيننا على فهم ما يعاني منه التعليم الثانوي من مشكلات كضعف مستوى التحصيل العلمي للطلاب والذين يضطرهم إلى عدم التسجيل في بعض التخصصات المطلوبة تنمويا، مثل التخصصات العلمية.

ومن أبرز النتائج التي تمخض عنها البحث أن نسبة كبيرة من أولئك الطلاب لم يصلوا بعد مرحلة التفكير التجريدي. بيد أن أي تعميم في هذه

المرحلة من الدراسة قد يكون متسرعا. لذلك فلا مندوحة من إجراء مزيد من الدراسات للوصول إلى أحكام دقيقة وصادقة.

مقـــدمــة

تحرص المملكة العربية السعودية على نشر التعليم وتيسيره بين أبناء البلاد، في المراحل المختلفة، لما فيه مصلحة الفرد والمجتمع معا، وربط ذلك كله بخطة التنمية العـامة للدولة. هذا ما قررته سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية في رسمها لأسسه العامة. (انظر الفقرات ٨، ١٠ و١٥ لسياسة التعليم المذكورة). كما تحرص الـدولـة على رفـع المستوى العلمي والمهني للمعلمين ليتمكنوا من النهوض بمستوى أمتهم. (سياسة التعليم، الفصل الرابع). بل إن جودة نظام أي بلد تعليمي يعتمد، إلى حد كبير، على نوعية المعلمين في ذلك البلد. لذلك لم تدخر الدولة السعودية وسعا، ليس في الإنفاق بسخاء على جميع مراحل التعليم فحسب، بل وبذل كل ما من شأنه أن يؤدي إلى تحسين كفاية المعلمين ومستواهم الاجتماعي لذلك، لا مندوحة من دراسة من يعـدون لمهنـة التعليم، بين آن وآخـر، للحكم على مستـواهم وتحسين نوعيتهم باستمرار بما يكفل قدرتهم على تنمية أبناء الأمة إلى أقصى ما تسمح به إمكاناتهم. وبذلك يصبح التعليم قوة فاعلة في عمليات التنمية الاجتماعية والاقتصادية للبلاد.

مراحل النمو المعرفي

يعد جان بياجيه Jean Piaget (١٨٩٦-١٩٨٠م)، أكثر علماء علم نفس الطفل شهرة دون منازع. ولهذا العالم السويسري نظرية شاملة في النمو المعرفي عند الطفل، أســاسهـا مبـدأ التكيف (adaptation) . والتكيف عنـد بياجيه يخلف عن التـوافق

(*) يتقدم الباحث بالشكر للدكتور إبراهيم محمد الشافعي، الأستاذ بقسم المناهج وطرق التدريس في الكلية لتصحيحـه اختبار البحث لغة وأسلوبا، ولكل من سعادة الدكتور عميد الكلية، الـدكتـور عبدالله إبراهيم الحمدان والدكتور حمد العجروش مدير مركز البحوث التربوية في الكلية، لما أبدياه من دعم وتعاون مشكورين في إنجاز هذا البحث.

adjustment في لغة السلوكين، بمعنى أنماط الاستجابات المختلفة للفرد للوصول إلى هدف معين يشبع الدافع وغرض التكيف عند بياجيه تحقيق الاستيعاب (assimilation) والتواؤم (accomodation) ، أي إدخال خبرة جديدة إلى بنية سابقة لهذه الخبرة الجديدة بحيث تصبح جزءا منها وتذوب فيها. أو، باختصار، مسايرة الإنسان للبيئة والقيام بعملية تعادل معها.

وقد فرق بياجيه بين أربع مراحل أساسية للنمو المعرفي عند الفرد. هذه المراحل هي :

١ ـ مرحلة النمو العقلي الحسي ـ حركي. تبدأ هذه المرحلة من الولادة إلى سن سنتين. وتعتبر هذه المرحلة ضرورية للنمو الذهني للطفل، إذ يتم فيها نمو الطفل حسيا (كاللمس والمسك) وحركيا (كالزحف والمشي). ومن خصائص هذه المرحلة اكتساب مفهوم ثبات الأشياء ومفهوم الزمان والمكان بشكل أولي.

٢ ـ مرحلة ما قبل المفاهيم Preconceptual, or Preoperational Stage . وهي من سن ٢ـ٦ أو ٢ـ٧ سنوات. وتتصف هذه المرحلة عموما بانعدام أي عمليات منطقية فيها بصورتها الناضجة. فتفكير الطفل فيها انتقالي وليس تفكيرا استنباطيا ينتقل من العـام إلى الخاص ولا استقرائيا ينتقل من الخاص إلى العام. فالطفل يشرح أسباب أنشطته اعتمادا على الحدس بدلا من المنطق. لذلك فإن الأطفال يجدون صعوبة كبيرة في شرح العلاقات بين الأشياء كعلاقة السبب بالنتيجة cause - effect (٢ : ١٣).

٣ ـ مرحلة العمليات المحسوسة Concrete Stage . تبدأ هذه المرحلة من السنة السادسة أو السابعة من العمر وتستمر حتى السنة الحادية عشرة أو الثانية عشرة من العمـر. لا يستطيع الطفل في بداية هذه المرحلة أن يحتفظ بأكثر من علاقة في نفس الوقت. كذلك نلاحظ أنه لا يتمسك برأي واحد بل يغير رأيه ورغبته عدة مرات خلال لحظات قصيرة لأنه لا يرى في ذلك تناقضا والسبب هو أنه غالبا لا يتذكر رأيه الأول.

٤ ـ مرحلة العمليات التجريدية، أو الاستنتاج الفرضي Formal Stage . يدخل

الطفل هذه المرحلة تقريبا بداية من السنة الحادية عشرة أو الثانية عشرة من العمر. لا يشترط أن يصل الطفل إلى هذا العمر حتى يبدأ هذه المرحلة لأن هناك بعض الدراسات تشير إلى أن هناك نسبة من الأطفال لم تتهيأ لهم الظروف للوصول إلى هذه المرحلة مما يعني استمرارهم في المرحلة السابقة أو مرحلة انتقالية فيما بين المرحلتين. تتميز هذه المرحلة بقدرة الطفل على التفكير التجريدي، وذلك بقدرته على تحديد كل العوامل التي تتعلق بحل مشكلة قيد البحث أو الدراسة. ويقل اعتماد الطفل تدريجيا، في هذه المرحلة، على الأشياء الحسية ويأخذ في الاعتماد على فرضيات مجردة عن طريقها يصل إلى استنتاج باستعمال التفكير التجريدي أو المنطق. كما أنه يستطيع التعامل مع الماضي والحاضر والمستقبل وكذلك يستطيع التعامل مع عدة عمليات عقلية في آن واحد إذا كان بصدد مشكلة معينة تتطلب القيام بذلك. (٩: ١٣٣٦؛ ٤: ١٤٣-١٥٣).

أهمية البحث

لهذا البحث أهمية كبيرة وخصوصا أنه يتعلق بمحاولة قياس المرحلة العقلية التي وصل إليها خريجو الثانوية العامة والذين قرروا الالتحاق بكلية التربية لكي يصبحوا معلمين للمواد الدراسية المختلفة. تنبع أهمية البحث من أهمية الدور الذي يقوم به المعلم في التعليم العام في مراحله المختلفة. إن معرفتنا لمستوى تفكير هؤلاء الطلاب ربما توضح لنا بعض المشكلات التي يعاني منها التعليم من ضعف في مستوى التحصيل وهروب من بعض التخصصات مثل التخصصات العلمية وغير ذلك. يجب التنبيه إلى أن نتائج البحث لن تكون كافية لإصدار أحكام عامة وإنما هي بداية لبحوث تكون أكثر شمولا ومتابعة للتطورات التي يمر بها طلابنا ابتداء من المرحلة الابتدائية إلى أن يتخرجوا من الثانوية العامة.

هناك أهمية أخرى لهذا البحث وهي أنه بمتابعة الطلاب الذين يظهر الاختبار وصولهم إلى مرحلة التفكير المنطقي وثبات تفوقهم في دراستهم التخصصية والتربوية عندها يمكن أن يضاف شرط آخر لشروط القبول في الكلية وهو أن يجتاز الطلاب

الذين يرغبون الالتحاق بكلية التربية اختبار التفكير التجريدي .

حـــدود البحث

يجب عند قراءة هذا البحث أن نتبع مبدأ التأني وعدم إصدار التعميمات العامة وذلك لأهمية النتائج وحاسيتها.

سوف تقتصر عملية الحكم على تحديد نسبة الذين وصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي من أفراد العينة.

تعريف المصطلحات

١ ـ عمليـــة operation

يعرف بياجيه العملية على أنها النشاط الذي يمكن أن نعود به إلى نقطة البداية والذي يمكن ربطه أيضا مع أنشطة أخرى تحتوي على الصفة العكسية، وذلك بمعنى العودة إلى نقطة البداية (٨ : ٥).

٢ ـ المحسوس concrete

القـدرة على القيام بأداء عمليات منـطقية على المحسّـات مثل الجمع والطرح والتسلسل والتصنيف والعد والتعاكس (٨ : ١١).

٣ ـ التجريد abstract (formal)

القدرة العقلية على القيام بالتفكير الفرضي والحججي والانعكاس أو بمعنى آخر القدرة على استعمال العقل بشكل فعَّال مع كل من البيئة الطبيعية والاجتماعية (٨ : ١١).

٤ ـ التوجيهية

هي السنة النهائية في المرحلة الثانوية، والتي أمدها ثلاثة أعوام دراسية، بعد المرحلة المتوسطة، ومدتها ثلاثة أعوام أيضا. ويمتحن طلاب التوجيهية، تبعا لتخصصهم في أحد الفرعين، الأدبي أو العلمي، امتحانا عاما، من قبل وزارة المعارف، في موادهم الدراسية، النظرية والعلمية العملية. ويمنح الناجحون منهم، سواء في الدور الأول (في نهاية العام الدراسي) أو في الدور الثاني (بعد نهاية امتحان الدور الأول بشهرين ونيّف) شهادة الثانوية العامة التي تُمكِّنهم من الالتحاق بالجامعات والكليات العسكرية.

الدراسات السابقة

من الطبيعي أن يعتقد كثير من الناس الذين يقرأون دراسات بياجيه أن الأطفال يصلون إلى مرحلة التفكير التجريدي ويقومون بالقدرات العملية التي أشار إليها. لكن كثيرا من الدراسات تشير إلى أن نسبة كبيرة من الأطفال لا يصلون إلى هذه المرحلة، وكذلك تشير بعض الدراسات الأخرى التي تمت في الولايات المتحدة إلى أن نسبة كبيرة من الطلاب لا يستطيعون إنجاز بعض المهام التي أشار إليها بياجيه في دراساته إلا بعد مضي عدد من السنوات على السن التي أشار بياجيه إلى أنها السن التي يصل فيها الأطفال إلى مرحلة التجريد وهي غالبا المتوسط بين سن الحادية عشرة والرابعة عشرة من العمر حسب رأيه.

من هذه الدراسات دراسة الكايند الذي قام بتقويم ٤٦٩ طالبا في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدرسة نورتن الثانوية في مدينة نورتن ولاية ماسيشوستس. لقد وجد أن عددا من الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين ٦ و١٢ إلى ١٧,٧ ليس لديهم مفهوم واضح للكمية، إن عددا كبيرا من طلاب السنوات النهائية في المرحلة الثانوية الذين من المفروض أن يكونوا قد وصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي حسب نظرية بياجيه مازالوا يلاقون صعوبة في استيعاب المفهوم التجريدي للحجم (٨ : ٧٥).

من الدراسات أيضا دراسة قام بها جان رنز على ٥٨٨ طالبا بين الصف الأول متوسط وحتى الصف الثالث ثانوي . وهذه هي عينة اختارها من بين المدارس الثانوية في ولاية أوكلاهوما. فوجد أن ٥٨ طالبا فقط قد وصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي، أما البقية فأغلبهم كانوا في مرحلة التفكير المحسوس (٧ : ٦).

في الجدول رقم (١) ملخص للنتائج التي توصل إليها رنز

جـدول رقـم (١)

نتـائج دراسـة رنـز

الدرجـة	التصنـيـف	عدد الطلاب
٠ ـ ٥	مرحلة ما قبل العمليات	٢٠
٦ ـ ١١	مرحلة العمليات المحسوسة	٤٢٣
١٢ ـ ١٣	مرحلة ما بعد العمليات المحسوسة	٨٧
١٤ ـ ١٦	مرحلة العمليات المجردة	٥٨

من الدراسات كذلك دراسة بل وساير حيث قاما بدراسة ٤١٩ طالبا بين الصف الأول متوسط حتى الصف الثالث ثانوي من المتخصصين في مجال العلوم لمعرفة مدى وصولهم لمرحلة التفكير التجريدي وقاما بإعطائهم خمس مسائل (مهام) والتي أكد بياجيه ورفاقه أنها تقيس الوصول إلى هذه المرحلة. فوجدا نتيجة مقاربة لما وجده رنز في دراسته المشار إليها سابقا. كذلك وجد أن هناك ترابطا بين معدلات الطلاب والنتائج التي حصلوا عليها في هذا الاختبار. والجدول رقم (٢) يوضح العلاقة بين معدلات الطلاب وإنجازهم لمسائل الاختبار (١، ٦٠ـ٦٥).

جـدول رقـم (٢)

مقارنة بين معدلات طلاب المرحلة المتوسطة وأدائهم بواسطة أداة قياس مرحلة التفكير في دراسة بل وساير

المعدل	عدد الطلاب المتقدمين	التجريديون	غير التجريديين	نسبة التجريديين ٪	نسبة غير التجريديين ٪
أ	١٩	٨	١١	٤٢,١	٥٧,٩
ب	٧٤	١٣	٦١	١٧,٦	٨٢,٤
جـ	٧٨	١	٧٧	١,٣	٩٨,٧
د ـ هـ	٤٣	١	٤٢	٢,٣	٩٧,٧

جـدول رقـم (٣)

مقارنة بين معدلات طلاب المرحلة الثانوية وأدائهم بواسطة أداة قياس مرحلة التفكير في دراسة بل وساير

المعدل	عدد الطلاب المتقدمين	التجريديون	غير التجريديين	نسبة التجريديين ٪	نسبة غير التجريديين ٪
أ	٥١	٤٥	٦	٨٨,٢	١١,٨
ب	٧٨	٤٩	٢٩	٦٢,٨	٣٧,٢
جـ	٥٥	٢٠	٣٥	٣٦,٤	٦٣,٦
د ـ هـ	٢١	٤	١٧	١٩,٠	٨١,٠

تشير كثير من الدراسات في أوروبا وأمريكا إلى أن أداء عدد كبير من طلاب الجامعات المتعلق بالمفاهيم المجردة في مجالي العلوم والرياضيات ضعيف جدا وهذا يتعارض مع بعض الدراسات التي قام بها بياجيه وزملاؤه، مما يوضح بأن العينة التي أجرى بياجيه دراسته عليها ربما تكون عينة من مجتمع غير عادي أو ما يسمى بالمجتمع المحظوظ (٦ : ١٦٠ـ٦٥).

قام ماكنن ورنز بدراسة على ١٣١ طالبا من طلاب المستوى الأول في جامعة مدينة أوكلاهوما، فوجدا أن ما يقارب ٥٠٪ من الطلاب قد تمكنوا من الوصول إلى مرحلة التفكير المحسوس و٢٥٪ لم يتمكنوا بعد من الوصول إلى مرحلة التفكير التجريدي. ثم وجد ماكنن بعد ذلك أن الطلاب الذين درسوا بطريقة الاستقصاء في مجال العلوم خلال المستوى الجامعي الأول قد تحسنت قدرة تفكيرهم التجريدي وكان أداؤهم في الاختبار السابق أفضل من ذي قبل (٥ : ١٠٤٦ـ٥٢).

إجراءات البحث

١ ـ العينـــة

أمكن الحصول على قوائم بأسماء الطلاب الجدد من شؤون الطلاب في كلية التربية. وبعد الحصول على هذه القوائم تمَّ إعادة ترتيب كل مجموعة على حدة عشوائيا. ثم اختير كل خامس طالب في كل قائمة وذلك بشكل منفصل عن القوائم الأخرى. ثم وقع اختيار مائة وواحد وعشرين طالبا يمثلون عينة هذا البحث. هذه العينة تشكل ٢٢٪ من عدد الطلاب الجدد. لم يكن لدينا تفاؤل بأن كل هذا العدد سوف يستجيب للحضور، لكن تم حضور ١٠٪ من عدد الطلاب الكلي وهذه نسبة معقولة إحصائيا.

٢ ـ جمع المعلومـات

تم الاتصال بعميد الكلية لشرح مضمون وأهداف الدراسة وقد أبدى استعدادا

كبيرا في تقديم كل عون. عليه فقد طلب من الباحث أن يعد خطابا يشرح فيه طبيعة البحث، وغرضه، وأهميته. ثم أرسل الخطاب من قبل عميد الكلية إلى كل رؤساء الأقسام ووكلائهم بالكلية للاتصال بالطلاب الذين تم اختيارهم وإخبارهم بالموعد المحدد للاختبار وكذلك إعفاؤهم من حضور أية محاضرات خلال تلك الفترة.

وحدد يوم الاثنين الموافق ١٤٠٤/٢/٢٤هـ الساعة العاشرة صباحا موعدا لاختبار نصف عدد العينة ويوم الأربعاء ١٤٠٤/٢/٢٦هـ لبقية الطلاب. تمكن من الحضور في اليوم الأول ستة وعشرون طالبا، وتمكن من الحضور في اليوم الثاني واحد وعشرون طالبا فقط. هذا العدد يشكل تقريبا ١٠٪ من عدد الطلاب الجدد. وهذه نسبة تعتبر كافية كعينة لمجتمع البحث لكن بسبب حساسية هذا البحث فإنه لابد وأن يكون هناك تحفظ في تعميم نتائج هذا البحث. إن الباحث سوف يستمر في إجراء بحوث أخرى خلال السنوات القادمة تشمل الطلاب الجدد في كلية التربية في كل فصل وكذلك طلاب الكليات الأخرى وكذلك طلاب التوجيهية مع اختيار العينة الممثلة في كل حالة.

٣ ـ أداة البحث

أداة البحث هي عبارة عن مهمات مستقاة من دراسات بياجيه وزملائه جمعها الدكتور جلبرت كأساس لرسالته للدكتوراه عام ١٩٧٤م، وقام الباحث بترجمتها وإدخال بعض التعديلات عليها، سواء في الصياغة أو في الأمثلة.

تكونت الأداة من إحدى وعشرين مسألة، وذلك بعد أن تم قياس كل مسألة عن طريق معاملات الارتباط ذات التسلسل الثنائي والتي تشمل درجة المعيار (صدق أو صلاحية المسألة) وتشمل تحقيق الصلاحية الذاتية.

باستخدام معامل الصدق (الصلاحية) لبيرسون وجد أن معامل الصلاحية لهذا

الاختبـار هو ٨٣٣, ٠ وبـاستعمال معادلة كيدر ـ ريتشردسون رقم عشرين وجد أن معامل الثبات (الموثوقية) هو ٨٢٥, ٠ وعند مقارنة التقديرات العامة التي حصل عليها الطلاب مع نتائج الاختبار وتقسيمهم إلى تجريديين وغير تجريديين وجد أن هناك توافقا بلغ ٥, ٨٨٪ .

تشمـل أداة هذا البحث أسئلة عن الاحتمالات والقياس المنطقي والتناظر اللفظي والتوافق .

٤ ـ التحليل الإِحصائي

تحليل الاختبار باستخدام النسب المئوية والوسيط والانحراف المعياري وكذلك إيجاد معامل الترابط بين التقدير العام في الثانوية العامة للطالب وتصنيفه في الاختبار إلى تجريدي أو غير تجريدي أو أنـه في المرحلة الانتقالية بين المستويين، كذلك إيجاد معامل الارتباط مع نوعية التخصص الذي اختاره خلال دراسته في المرحلة الثانوية .

نتـائج البحـث

الهدف من هذا البحث هو قياس المرحلة العقلية التي وصل إليها الطلاب الجدد الـذين التحقـوا بكلية التربية خلال الفصـل الدراسي الأول للعـام الجـامعي ١٤٠٣/١٤٠٤هـ وذلك حسب تقسيم بياجيه لمراحل النمو المعرفي. في الجدول رقم (٤) نلاحظ النتائج التي حصل عليها الطلاب وهي مقسمة إلى ثلاثة أقسام، عدد الطلاب الذين أجابوا على تسعة أو أقل من الأسئلة، وعدد الطلاب الذين أجابوا على عشرة أسئلة حتى أربعـة عشر سؤالا ، والمجموعة الأخيرة هي مجموعة عدد الطلاب الذين أجابوا على خمسة عشر سؤالا فأكثر.

جــدول رقــم (٤)

تصنيف الطلاب إلى ثلاث مجموعات حسب صحة إجابتهم على أسئلة الاختبار

٠ ـ ٩ سؤالا إحساسي أو أقل		١٠ ـ ١٤ سؤالا انتقــالي		١٥ ـ ٢١ سؤالا تجريدي		المتوســط
عــدد الطلاب	النسبة المئوية	عدد الطلاب	النسبة المئوية	عدد الطلاب	النسبة المئوية	
٢٧	٥٧,٧٤٪	١٦	٣٤,٠٤٪		٨,٥١٪	٤٥,١٣
الوسط الحسابي = ٩,٥٧		الانحراف المعياري = ٢,٢		المنوال = ٩		

نلاحظ في الجدول رقم (٤) أن نتائج إجابات الطلاب على الأسئلة إلى جانب ملاحظة أن الوسط الحسابي للعينة هو ٩,٥٧ وأن الانحراف المعياري هو ٢,٢ والمنوال ٩ .

من الجدولين (٤) و(٥) نرى أن أكثر من ٥٠٪ من طلاب العينة لم يصلوا بعد إلى مرحلة التفكير التجريدي وأن فقط ٨,٥١ هم الذين وصلوا هذه المرحلة من التفكير.

لكي نتعرف على خصائص هذه العينة من مجتمع البحث نلاحظ أن ما يقارب ٥٠٪ من نتائج العينة فوق الوسط و٥٠٪ أقل من الوسط. كما نلاحظ أيضا أن أغلب النتائج تتركز حول الوسط، وأنها كلما بعدت عنه قلت في العدد. كذلك نلاحظ أن نسبة عدد الطلاب الذين يبعدون بمقدار انحراف معياري واحد إضافة للوسط يساوي تقريبا نسبة عدد الطلاب الذين يقلون عنه بمقدار انحراف معياري واحد. وهكذا بالنسبة للبعد عن الوسط بانحرافين معياريين وثلاثة انحرافات معيارية. هذا يعني أن

العينة تمثل منحنى معتدلا بصورة مقبولة .

يجب الإشارة إلى عدم إغفال حدود البحث التي أشير إليها في بداية هذا البحث .

جـدول رقـم (٥)

عدد الأسئلة التي تمت الإجابة عليها إجابة صحيحة وكذلك الوسط الحسابي والانحراف المعياري لعينة البحث

عدد الأسئلة التي أجيب عليها إجابة صحيحة	عدد الطلاب	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
سؤالان	طالب		
ثلاثة أسئلة	طالب		
أربعة أسئلة	ثلاثة طلاب		
خمسة أسئلة	طالب		
ستة أسئلة	ثلاثة طلاب		
سبعة أسئلة	سبعة طلاب	٩,٥٧	٢,٢
ثمانية أسئلة	أربعة طلاب		
تسعة أسئلة	ثمانية طلاب		
عشرة أسئلة	طالب		
أحد عشر سؤالا	أربعة طلاب		
اثنا عشر سؤالا	أربعة طلاب		
ثلاثة عشر سؤالا	خمسة طلاب		
أربعة عشر سؤالا	طالبان		
خمسة عشر سؤالا	طالبان		
ستة عشر سؤالا	طالبان		

في الجدول رقم (٦) مقارنة بين معدلات الطلاب وأدائهم في الاختبار يمكن ملاحظة أن أغلب معدلات الطلاب هي تقدير جيد فما دون وذلك أمر لا يدعو إلى

الاستغراب وخاصة إذا علمنا أن أغلب الطلاب الحاصلين على التقديرات العالية يرغبون الالتحاق بكليات أخرى مثل كلية الطب أو الهندسة أو العلوم الإدارية أو العلوم أو الآداب. كما أن من الملاحظ من خلال سجلات عمادة القبول والتسجيل أن الطلاب الذين يقبلون في كلية التربية لم تكن التربية هي اختيارهم الأول. بقياس علاقة الارتباط بين المعدل والأداء وجد أن معامل ارتباط لبرسون ضعيف جدا وهذا يعني واحدا من أمرين: إما أن معدلات الطلاب لا تعكس قدراتهم العقلية أو أنهم لم يعطوا الاختبار حقه من الجدية والتفكير.

جدول رقم (٦)

مقارنة بين معدلات طلاب عينة البحث في شهادة الثانوية العامة وأدائهم في اختبار التفكير التجريدي

المعدل	عدد الطلاب المتقدمين	التجريديون	غير التجريديين	نسبة التجريديين	نسبة غير التجريديين
ا	—	—	—	—	—
ب	١١	١	١٠	٩,٠٩	٩٠,٩١
جـ	٣٤	٣	٣١	٨,٨٢	٩١,١٨
د	٢	—	٢	—	١٠٠

جدول رقم (٧)

مقارنة بين التخصص في المرحلة الثانوية والأداء في الاختبار

التخصص	عدد الطلاب المتقدمين	التجريديون	غير التجريديين	نسبة التجريديين	نسبة غير التجريديين
علمي	١٧	٣	١٤	١٧,٦٥	٨٢,٣٥
أدبي	٢٨	١	٢٧	٣,٥٧	٩٦,٤٣
معهد المعلمين	١	—	١	—	١٠٠,٠٠
المعهد العلمي	١	—	١	—	١٠٠,٠٠

من الجدول رقم (٧) يتضح أن أغلب الذين وصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي هم من الطلاب الذين تخصصهم في المجال العلمي وهذه نتيجة غير مستغربة وذلك لأن بعض الدراسات تشير إلى أن المواد العلمية تساعد على الوصول إلى التفكير التجريدي وخاصة الرياضيات أكثر من غيرها من المواد الدراسية .

مناقشة النتائج

يتضح من النتائج السابقة أن نسبة كبيرة من طلاب العينة لم يصلوا بعد إلى مرحلة التفكير التجريدي . هذه النتيجة يجب أن نتحفظ في تعميمها ولقد سبقت الإشارة لذلك في حدود البحث . سبب التحفظ هو أن تعميم من هذا النوع لا يمكن أن يتم إلا بعد أن يطبق الاختبار على عينة أكبر وعلى عدد من الفصول أكثر إلى جانب تطبيقه على الطلاب الجدد في كليات التربية الأخرى في المملكة . هذا الاستمرار والتوسع في التطبيق هو من بين ما يؤمل الباحث القيام به بدراسته مستقبلا .

توصيات

إن لهذا النوع من الدراسات أهمية كبيرة وخاصة لبلد نام ومتطور مثل المملكة العربية السعودية . ذلك أن إجراء دراسات مماثلة وأخرى تتعلق بقياس مراحل النمو الذهني ذات فائدة علمية وتخطيطية ـ تنموية لاريب. ومن الدراسات التي يوصي الباحث بإجرائها ما يأتي :

ا) قياس مراحل النمو الذهني للأطفال الذين يلتحقون بالصف الأول الابتدائي ومقارنة من كان منهم في رياض الأطفال مع من لم يكونوا فيها .

ب) دراسة مماثلة على مستوى المرحلتين المتوسطة والثانوية .

جـ) دراسة مستوى النمو الذهني عند خريجي كليات التربية بالمقارنة مع خريجي الكليات الأخرى مثل العلوم والطب .

ملحق البحث

قياس الاستدلالات المنطقية

إرشادات عامة

١ ـ حاول الإجابة على كل الأسئلة وإذا لم تكن متأكدا من أية إجابة فاختر الإجابة التي تعتقد أنها الإجابة الصحيحة أو الأقرب إلى الصحة.

٢ ـ فكر جيدا قبل الإجابة على أي سؤال.

٣ ـ بعض الأسئلة تشير إلى أشكال (مخططات) ويجب عليك فحص هذه الأشكال بكل دقة قبل الإجابة عليها.

٤ ـ إذا أردت أن تغير إحدى إجاباتك فما عليك إلا أن تمحوها بالكامل وتضع علامة جديدة في مكان اختيارك الجديد.

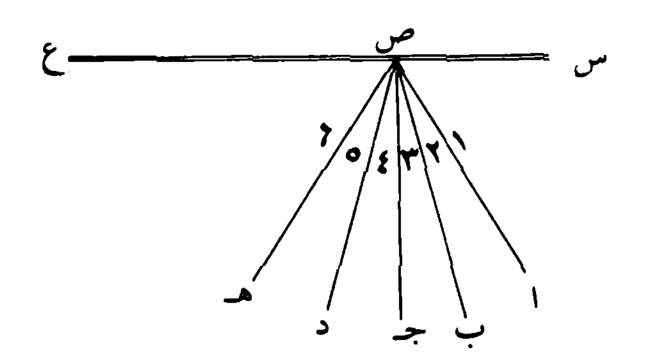
٥ ـ لا تكتب أو تضع أي علامة في هذا الاختبار.

٦ ـ استعمل في إجابتك ورقة الإجابة المرفقة ولا تستعمل أوراق خارجية.

٧ ـ مدة هذا الاختبار ٤٥ دقيقة، وقد حددت من قبل متخصصين.

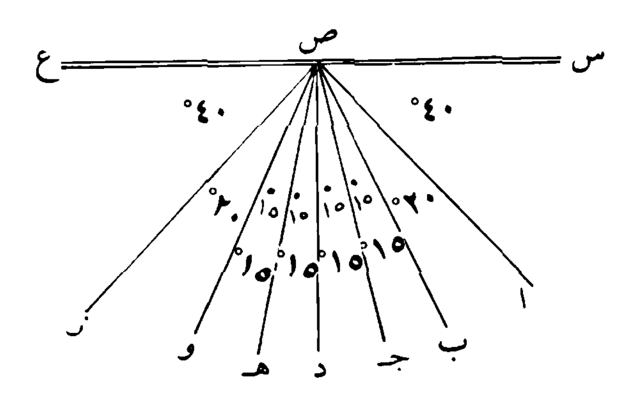
٨ ـ للإجابة على معظم الأسئلة في هذا الاختبار سوف تحتاج فقط لوضع الإشارة (×) في الفراغ الموجود في ورقة الإجابة. وبالإضافة إلى هذه الإرشادات العامة، هناك إرشادات خاصة ببعض الأسئلة موجودة أمامها. أرجو قراءتها بعناية لتعرف كيف تجيب عليها.

١ ـ في الشكل المرسوم أسفل، المستقيم س ص ع يمثل حائطا، وكرة تنس تضرب في الحائط عند نقطة معينة هي النقطة ص. . زاوية ١ تساوي زاوية ٦، وزاوية ٢ تساوي زاوية ٥، وزاوية ٣ تساوي زاوية ٤.



فإذا عادت الكرة من ص إلى ب، فلابد وأنها كانت قد ضربت من :
(١) ا (٢) ب (٣) جـ (٤) د (٥) هـ

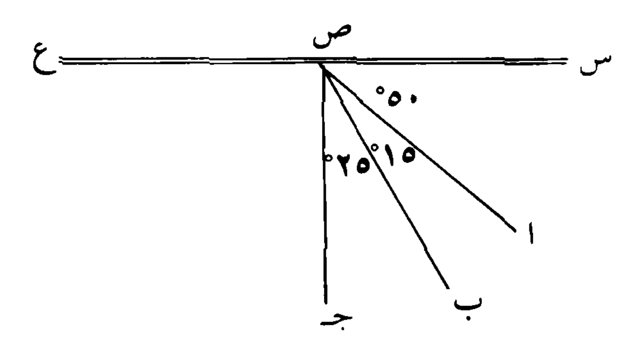
فيما يلي شكل يشبه الأول، ادرسه بعناية، وأجب على السؤالين ٢ و٣.



٢ - إذا ضربت الكرة بالضبط من ب إلى ص على الحائط، فإنها سوف تعود إلى :
(١) ا (٢) ب (٣) جـ (٤) و (٥) ز

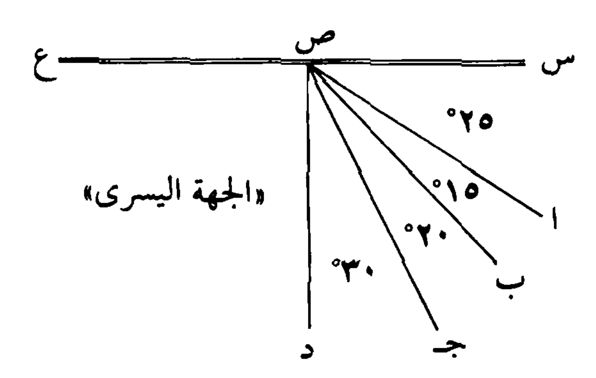
٣ - إذا ارتدت الكرة من ص إلى ا، فلابد وأن تكون قد ضربت من النقطة :
(١) ا (٢) ب (٣) جـ (٤) و (٥) ز

٤ - في الشكل المرسوم أسفل، الكرة ضربت من ا إلى ص على الجدار.



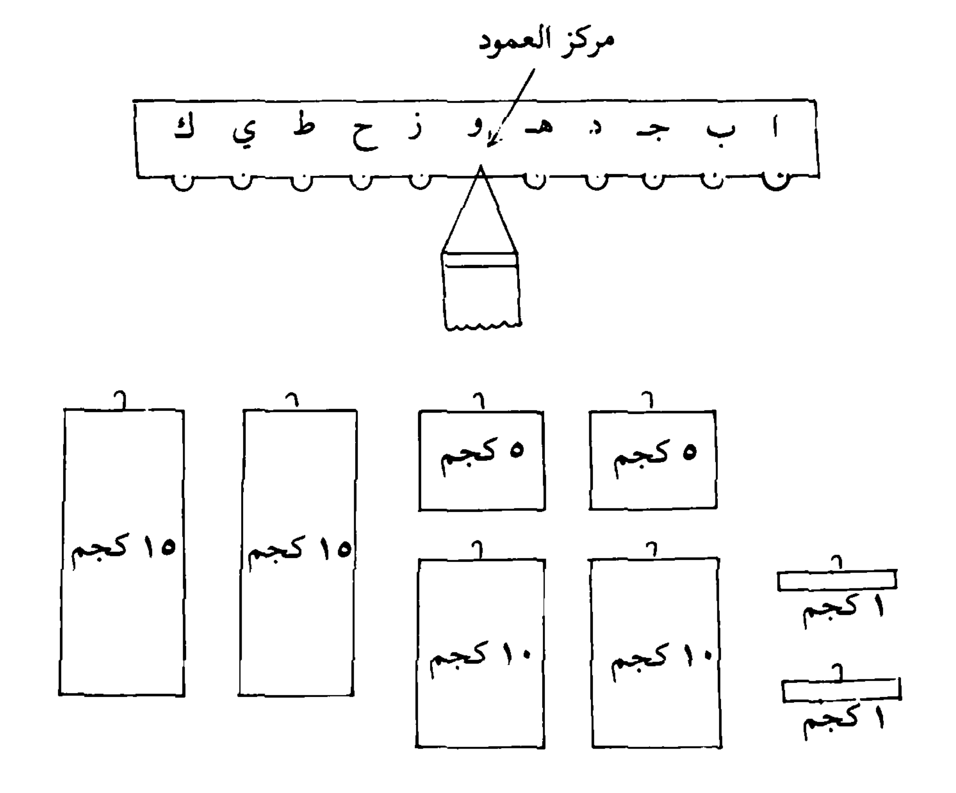
فالزاوية التي سوف تشكلها الكرة مع جـ ص سيكون مقدارها :
(١) °٥٠ (٢) °٧٥ (٣) °٦٥ (٤) °٤٠ (٥) °٢٥

٥ ـ كرة تنس أرسلت من مكان ما (وليكن ع) من القسم المكتوب عليه «الجهة اليسرى» في الشكل المرسوم أسفل. ثم ضربت هذه الكرة الحائط عند النقطة ص وعادت إلى جـ.



الزاوية، جـ ص ع، التي يجب أن تعود معها الكرة تكون:
(١) ٢٥° (٢) ٤٠° (٣) ٦٥° (٤) ٦٠° (٥) ٥٠°

افرض أن لديك ميزانا يشبه الميزان المرسوم أسفل. تمعن في الرسم بكل عناية وأجب على السؤالين ٦ و٧.



٦ - إذا علقنا خمسة كيلوجرامات عند النقطة د، فلكي نوازن الميزان مرة أخرى:
١) نعلق كجم واحدا عند النقطة أ
٢) نعلق عشرة كيلوجرامات عند النقطة ي
٣) نعلق خمسة كيلوجرامات عند النقطة ح
٤) نعلق عشرة كيلوجرامات عند النقطة هـ
٥) نعلق خمسة كيلوجرامات عند النقطة ك

٧ - إذا علقنا خمسة كيلوجرامات عند النقطة هـ وكذلك علقنا عشرة كيلوجرامات عند النقطة جـ، فلكي نوازن الميزان مرة أخرى:
١) نعلق خمسة كيلوجرامات عند النقطة ز وعشرة كيلوجرامات عند النقطة ي
٢) نعلق عشرة كيلوجرامات عند النقطة ح وواحدا عند النقطة ك
٣) نعلق خمسة عشر كيلوجراما عند النقطة ط وواحدا عند النقطة ح
٤) نعلق عشرة كيلوجرامات عند النقطة ط وخمسة كيلوجرامات عند النقطة ز
٥) مستحيل موازنة الميزان
٦) نعلق خمسة كيلوجرامات عند النقطة ط وعشرة كيلوجرامات عند النقطة ز

الأسئلة ٨-١٠ تسمى «القياس». وكل قياس يتكون من مقدمتين ونتيجة. المطلوب منك أن تحدد ما إذا كانت كل نتيجة صحيحة أو غير صحيحة.

مثـــال:
م١: لا يستطيع الأطفال الذين أعمارهم سنة المشي.
م٢: خالد عمره سنة.
ن: خالد لا يستطيع المشي.
هذه نتيجة صحيحة.

٨ - م١: ليست كل السينات (س)، صادات (ص)
م٢: كل الصادات (ص)، ميمـــات (م)
ن: بعض السينات (س) لا يحتمل أن تكون ميمات (م)
(١) صحيحة (٢) غير صحيحة

٩ ـ م$_{1}$: كل الفحم أبيض

م$_{2}$: كل الفحم الأبيض يخرج دخانا أحمر عندما يحترق

ن: لذلك عندما يحترق الفحم، يكون الدخان بنيا.

(١) صحيحة (٢) غير صحيحة

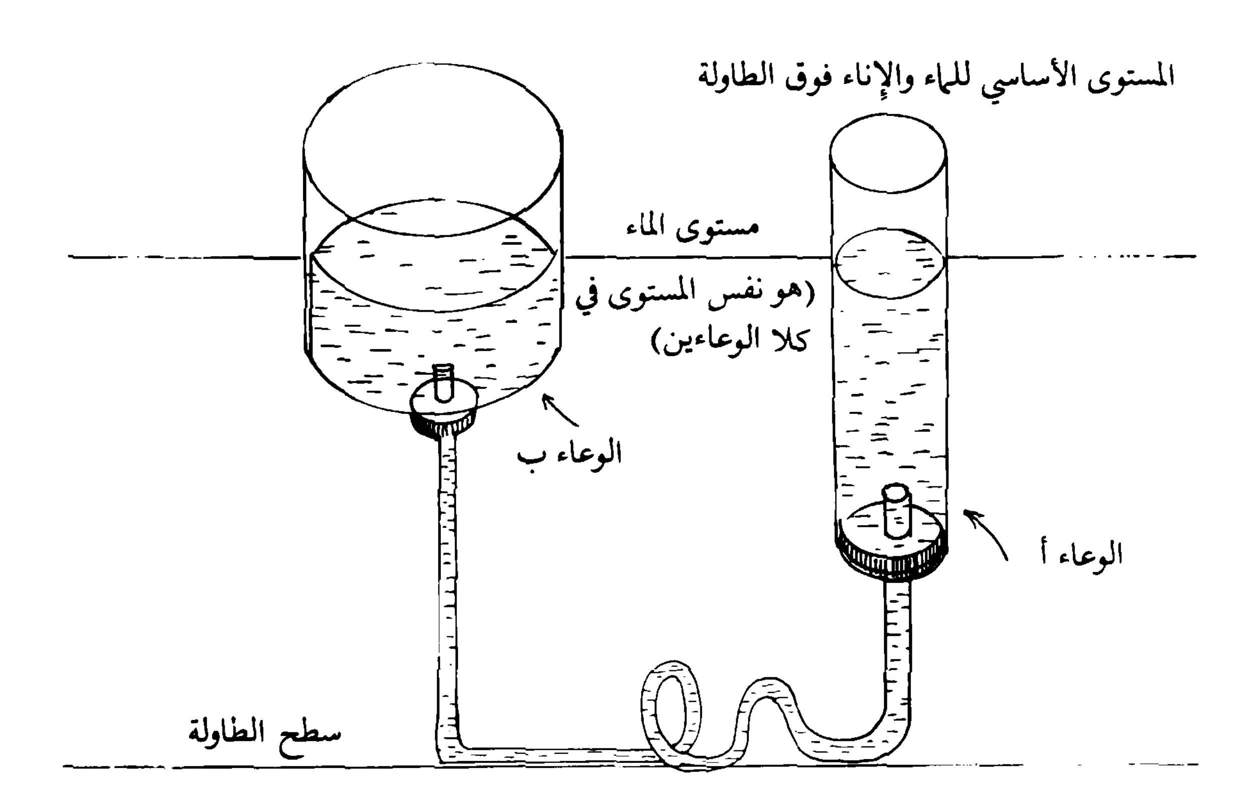
١٠ ـ م$_{1}$: عندما يغضب صالح على أخته حصة فإنه يضربها.

م$_{2}$: صالح ليس غاضبا على أخته حصة.

ن: لذلك صالح سوف لا يضرب أخته حصة.

(١) صحيحة (٢) غير صحيحة.

الشكل الموجود أسفل يمثل وعاءين علويين مفتوحين يوجد بهما ماء. ويوجد خرطوم طويل يصل بينهما ويسمح للماء أن يمر من أحدهما للآخر. قطر الوعاء ب أكبر من قطر الوعاء أ. استعمل الشكل لتجيب على السؤالين ١١ و١٢.

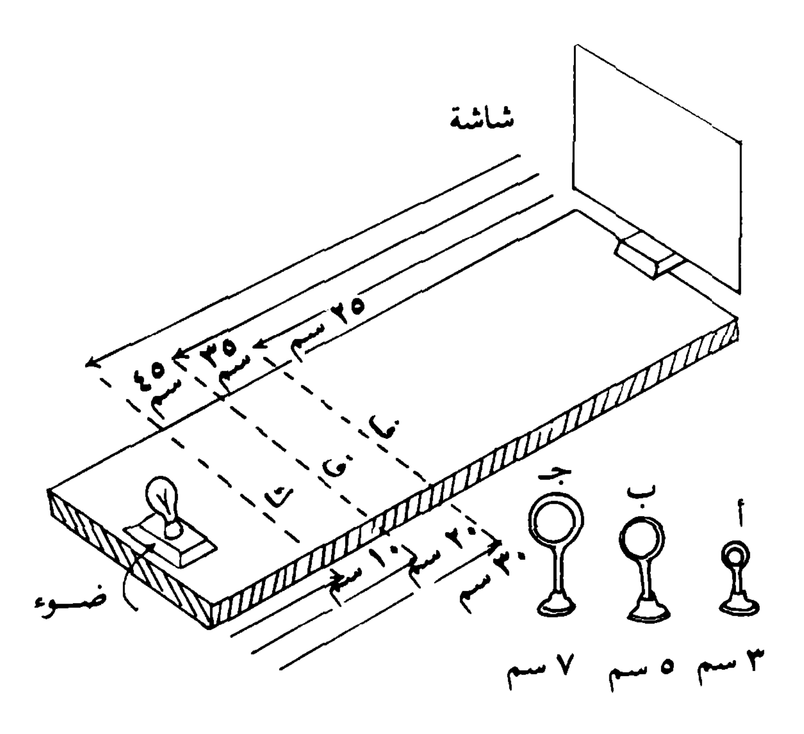


١١ - إذا أنزلنا الوعاء ا والوعاء ب إلى أسفل بنفس المسافة فإن مستوى الماء في الوعاءين :
(١) يبقى على تفس المستوى الأساسي فيه فوق الطاولة .
(٢) يتغير، بحيث يصبح مستوى الماء في ا أعلى من المستوى الأساسي .
(٣) يتغير، بحيث يصبح مستوى الماء في ب أعلى من المستوى الأساسي فوق الطاولة ومستوى الماء في ا يصبح أوطى من المستوى الأساسي .
(٤) يتغير، بحيث يصبح مستوى الماء في كل من ا وب على نفس المستوى ولكنه يكون أعلى من المستوى الأساسي فوق الطاولة .
(٥) يتغير، بحيث يصبح مستوى الماء في كل من ا و ب على نفس المستوى ولكنه يكون أوطى من المستوى الأساسي فوق الطاولة .

١٢ - إذا رفع الوعاء ا والوعاء ب إلى أعلى بنفس القدر، فإن مستوى الماء في الوعاءين :
(١) يبقى على نفس المستوى الأساسي فوق الطاولة .
(٢) يتغير، بحيث يصبح مستوى الماء في كل من ا و ب هو نفس المستوى ويكون أوطى من المستوى الأساسي فوق الطاولة .
(٣) يتغير، بحيث يصبح مستوى الماء في ا أعلى من المستوى الأساسي الذي كان أعلى من الطاولة ، ومستوى الماء في ب يصبح أوطى .
(٤) يتغير، بحيث يصبح مستوى الماء في كل من ا و ب هو نفس المستوى ولكنه أعلى من المستوى الأساسي الذي كان أعلى من الطاولة .
(٥) يتغير، بحيث يصبح مستوى الماء في ب أعلى من المستوى الأساسي الذي كان أعلى من الطاولة ، ومستوى الماء في أ يصبح أوطى .

الجهاز المرسوم أسفل يستعمل لإظهار صور على الشاشة والحلقات يمكن أن توضع عند النقط ف وَ ق وَ ك أو أي مكان على الخط الذي يمر بالنقاط ف وَ ق وَ ك وتكون بين الضوء والشاشة .

الصور التي يشار إليها في السؤالين التاليين هي الصور الدائرية للحلقات فقط ، وليس قواعد الحلقات . المسافات التي تبعد بها كل من النقاط ف وَ ق وَ ك عن الضوء هي الموضحة أسفل الجهاز. ادرس الشكل جيدا واستعمله لتجيب على السؤالين ١٣ و١٤ .



١٣ ـ وضعت الحلقة جـ عند النقطة ف وظهرت صورتها على الشاشة وقيس حجمها. أبعدت الحلقة جـ ووضعت مكانها الحلقة ب عند النقطة ف وكذلك قيس حجم صورتها. فالصورتان تكونان:

(١) حجمين متساويين.

(٢) حجمين غير متساويين، فصورة الحلقة جـ أكبر من صورة الحلقة ب.

(٣)حجمين غير متساويين، فصورة الحلقة ب أكبر من صورة الحلقة جـ.

(٤) حجمين غير متساويين، فصورة الحلقة جـ أصغر من صورة الحلقة ب.

١٤ ـ وضعت الحلقة ب عند النقطة ف وظهرت صورتها على الشاشة وقيس حجمها. أبعدت الحلقة ب ووضعت مكانها الحلقة ا عند النقطة ف وكذلك قيس حجم صورتها. فالصورتان تكونان:

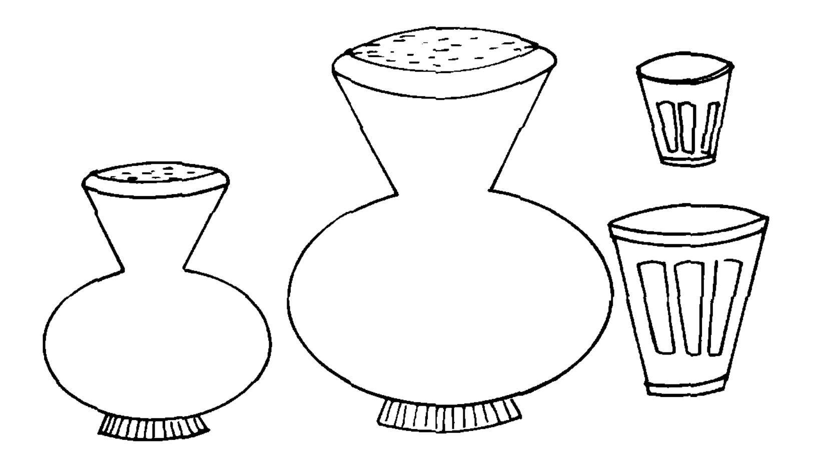
(١) حجمين متساويين.

(٢) حجمين غير متساويين، فصورة الحلقة ب أكبر من صورة الحلقة أ.

(٣) حجمين غير متساويين، فصورة الحلقة ا أكبر من صورة الحلقة ب.

(٤) حجمين غير متساويين، فصورة الحلقة ب أصغر من صورة الحلقة أ.

يمثل الشكل الموجود أسفل كأسين، إحداهما كبيرة والأخرى صغيرة وجرتين إحداهما كبيرة والأخرى صغيرة. استعمل الشكل للإجابة على السؤال ١٥.



١٥ ـ إذا أمكن ملء الجرة الصغيرة بملء ست كاسات كبيرة أو بملء تسع كاسات صغيرة، فإنه يمكن أيضا أن تملأ الجرة الكبيرة بملء ثماني كاسات كبيرة. إذن كم كأسا صغيرة يجب أن نملأها حتى تملأ الجرة الكبيرة؟

(١) ١٠ (٢) ١٥ (٣) ١١ (٤) ١٦ (٥) ١٢

في الأسئلة من ١٦-٢١ توجد أزواج من الكلمات. وبين كلمتي كل زوج علاقة معينة. وهذه العلاقة تشبه العلاقة الموجودة بين كلمتي زوج آخر. والمطلوب منك أن تدرك العلاقة الموجودة بين كلمتي الزوج المعطى لك وأن تحدد الزوج الآخر الذي تربطه علاقة مشابهة.

مـثـال: العلاقة بين الزوج (داخل ـ خارج) هي علاقة التضاد كما هو واضح وهي تشبه العلاقة الموجودة بين كلمتي الزوج (فوق ـ تحت). والعلاقة بين التقشير للموزة مثل البوية للبيت تكون مماثلة صحيحة بينما التقشير للموزة مثل البيت للبوية تكون مماثلة غير صحيحة. في الأسئلة التالية، المطلوب منك هو اختيار كلمتين أو ثلاث كلمات بحيث تكمل كل مماثلة وتكوّن أفضل العلاقات.

مـثـال آخـر:

(ا) العجلة	(هـ) الشراع
(ب) المحرك	(و) المقدمة
(جـ) الطريق تكون للسيارة مثلما تكون :	(ز) القبطان للباخرة
(د) الخريطة	(ح) المحيط

في هذا المثال، أفضل اختبارات لإكمال المماثلات هي الطريق والمحيط مما ينتج عنه مماثلة. الطريق للسيارة مثل المحيط للباخرة. في هذه الحالة العلاقة «يعمل في» هي العلاقة العامة. السيارة تعمل في الطريق والباخرة تعمل في المحيط. في ورقة الإجابة، المثال السابق يجاب عليه كما هو موضح أدناه.

أ	ب	جـ	د		هـ	و	ز	ح
( )	( )	(×)	( )		( )	( )	( )	(×)

كن دقيقا عند وضعك علامة الإجابة في ورقة الإجابة على كل سؤال من الأسئلة التالية. بعض الأسئلة تتطلب إجابتين وبعضها يتطلب ثلاث إجابات.

- ١٦ -

تكون المهمة لـ: (أ) محاولة (ب) إكمال (جـ) عمل (د) سؤال مثل (هـ) المشكلة (و) كيميائي (ز) رجل (ح) إجابة للحل

- ١٧ -

تكون شمعة الضوء لل: (أ) مفتاح (ب) السلك (جـ) مقبس (د) الكهرباء مثل (هـ) مكينة لـ (و) قارب (ز) محرك (ح) نجار (ط) قارب (ي) مكينة (ك) دركتر (ل) مجداف

- ١٨ -

(أ) المشي (ب) أصبح (الرجل) (جـ) الركبة (د) القدم للجسم مثل العجلة لـ: (هـ) دحرجة (و) مكينة (ز) دارجة (ح) درج

- ١٩ -

(أ) بقرة
(ب) حصان
(جـ) غنمة
(د) قدم

للقطيع مثل :

(هـ) جندي
(و) سرية للـ :
(ز) رزمة
(ح) مجموعة

(ط) نحلة
(ي) جمل
(ك) فوج
(ل) الذئب

- ٢٠ -

(أ) مخ
(ب) عين
(جـ) طاقية
(د) أذن

للرأس مثل :

(هـ) زنربك
(و) بطانية للـ :
(ز) المسبك
(ح) مخدة

(ط) رجل سرير
(ي) كيس مخدة
(ك) سرير
(ل) صيف

- ٢١ -

(أ) الدفرنس
(ب) العجلة
(جـ) المكينة
(د) المقعد

للسيارة مثل :

(هـ) كرسي
(و) رجل
(ز) أكل
(ح) أثاث

للطاولة

المـراجـع

1- **Ball, Daniel S.** and **Steve A. Savre.** *Relationships between Student Piagetian Cognitive Development and Achievement in Science.* Ph. D. Diss. University of Northern Colorado, 1972.

2- **Beard, Ruth.** *An Outline of Piaget's Developmental Psychology for Students and Teachers.* N.Y.: Basic Books, 1969, p. 113.

3- **Burny, Bilbert R.** *The Construction and Validation of Objective Formal Reasoning Instrument.* Ed. D. Diss., University of Northern Colorado, 1974.

4- **Lovell, Kenneth R.** "A Follow-up Study of Inhelder and Piaget's The Growth of Logical Thinking," *British Journal of Psychology,* LVII, pp. 143-153.

5- **Mekinnon, Joe W.** and **john W. Renner.** "Are Colleges Concerned with Intellectual Development," *American Journal of Psychology* 39 (September 1971), pp. 1047-52.

6- **Piaget, Jean** . "Intellectual Evolution From Adolescence to Adulthood," 3rd International Convention and Awarding of Foneme Prizes, Foneme Institution for Studies and Research in Human Formation, Milan, Italy, May 9-10, 1970, pp. 160-65.

7- **Renner, John W.** et al. "Research in Formal Operations," mimeographed , Norman, Okla: University of Oklahoma, 1971.

8- **Sund, Robert B.** *Piaget for Education.* Columbus: Charles E. Merrill Publishing Co., 1976.

9- **Tisher, R.P.** "A Piagetion Questionnaire Applied to Pupils in a Secondary School", *Child Development,* XIII, (November, 1971), pp. 1633-36.

Measure of Abstract Thinking for High School Graduates Who Enrolled in the College of Education, King Saud University, during the First Semester 1983/84

Abdullah A. Makoshi
Assistant Professor, Department of Curriculum & Instruction, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

The purpose of this study is to assess, in accordance with Piaget's theory of cognitive development, the cognitive stage of the secondary school graduates who were enrolled in King Saud University, College of Education, in the Winter Semester of the academic year 1403/1404 A.D. (1983/84 A.D.).

The significance of the study lies in its being the first attempt of its kind ever to be made in Saudi Arabia. It was revealed that a high percentage of the students of the above college did not get to the formal stage, though one should be very careful when interpreting the results. Further studies are needed before making any useful and constructive conclusions.

دراسات تربوية: مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، م٢، ص ص ٢٩٥ ـ ٣٢٥ (١٩٨٥)

دراسة ميدانية للاتجاهات نحو دور الدراسات الاجتماعية في التربية

جودت أحمد سعادة* وأحمد عودة وغازي جمال خليفة*****

أستاذ مشارك وأستاذ مساعد** ومحاضر**** في دائرة التربية بجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

هدفت الدراسة إلى فحص الفرضيتين التاليتين:

١ ـ يوجد لدى المتخصص في الدراسات الاجتماعية سواء كان معلما أو مديرا أو مشرفا تربويا، اتجاه إيجابي نحو أهمية كل بُعد من الأبعاد الثمانية، التي وردت في أداة قياس الاتجاهات نحو الدراسات الاجتماعية ($\alpha = ٠,٠٥$).

٢ ـ لا يوجد فرق بين اتجاه المعلم والمدير والمشرف التربوي نحو أهمية كل بُعد من الأبعاد الثمانية، التي وردت في أداة قياس الاتجاهات نحو الدراسات الاجتماعية ($\alpha = ٠,٠٥$).

وتكونت عينة الدراسة من ٢٠٥ أفراد من الجنسين، بحيث اشتملت على ثلاث مجموعات هي: مجموعة المعلمين وعددهم ١٥١ معلما، ومجموعة المديرين وعددهم ٤٣ مديرا، ومجموعة المشرفين التربويين وعددهم ١١ فردا. وجرى اختيار مجموعة المعلمين ومجموعة المديرين بالطريقة العشوائية البسيطة؛ أما مجموعة المشرفين التربويين فقد كانت عينة شاملة للمجتمع

التجريبي الذي شمل سبعة مكاتب تعليمية تابعة لدائرة التربية والتعليم لمحافظة اربد الأردنية.

واستُخدمت في هذه الدراسة أداة قياس الاتجاهات نحو الدراسات الاجتماعية التي طورها جودت أحمد سعادة عام ١٩٨٣م، والتي شملت ١٤ جانبا من جوانب الدراسات الاجتماعية و١٤٢ فقرة، تمَّ اختيار ثمانية أبعاد منها لأغراض هذه الدراسة وهي: المواطنة الصالحة، تنمية المهارات والقدرات، التعاون الدولي والعلاقات الإنسانية، التراث الثقافي والحضاري، العلاقة بالبيئة الطبيعية والبشرية، حل المشكلات، المشاركة الاجتماعية، والقيم الدينية والديمقراطية.

وتمَّ التأكد من صدق محتوى أداة القياس عن طريق لجنة المحكمين وثبات كل جانب من جوانب أداة القياس بالإضافة إلى ثبات الأداة الكلي عن طريق إعادة الاختبار. وتراوحت معاملات الثبات بين ٠,٠٥٦ و٠,٠٩٥، أما ثبات الأداة الكلي فقد بلغ ٠,٨٥، وجميعها مناسبة لأغراض البحث.

كما جرى استخدام الإحصائي (ت) للتقديرات الكمية المترابطة لتحديد اتجاه المعلمين، أو المديرين، أو المشرفين التربويين نحو أهمية كل بعد من أبعاد الدراسات الاجتماعية الثمانية السابقة. وجرى استخدام تحليل التباين الآحادي (١×٣) لمعرفة الفرق بين اتجاه المعلم والمدير والمشرف التربوي نحو أهمية الدراسات الاجتماعية لكل بُعد من الأبعاد الثمانية.

وقد دلت النتائج على ما يلي:

١ ـ يوجد لدى المتخصصين في الدراسات الاجتماعية، سواء تمَّ تصنيفهم حسب الوظيفة (معلم، مدير، مشرف تربوي) أو تمَّ صرف النظر عن وظيفتهم، اتجاه إيجابي نحو كل بُعد من الأبعاد الثمانية الممثلة للأدوار الحياتية للدراسات الاجتماعية، وكذلك نحو الأبعاد الثمانية مجتمعة ممثلة للاتجاه العام نحو الدراسات الاجتماعية ($\propto$ = ٠,٠٥).

٢ ـ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\propto$ = ٠,٠٥) بين قوة اتجاهات المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين نحو الدراسات الاجتماعية .

ويبدو من النتائج أن استقطاب الفئات الثلاث نحو الاتجاه الإيجابي للدراسات الاجتماعية، يعود إلى الموافقة على العديد من المبادىء والقيم والمهارات التي يجب أن يرتكز عليها منهاج الدراسات الاجتماعية نحو الفرد أو المجتمع .

كما يبدو من النتائج أنه لا أثر لوظيفة المتخصص في الدراسات الاجتماعية على مستوى هذا الاتجاه الإيجابي أو قوته، الأمر الذي يفسره القائمون على هذه الدراسة في نوعية المعايير المتبعة لدى وزارة التربية والتعليم لاختيار الشاغر الوظيفي كسنوات الخبرة، والدرجة العلمية، ودرجة الاطلاع على ما يستجد في ميدان الدراسات الاجتماعية .

ويوصي القائمون على هذه الدراسة، باتخاذ معايير مناسبة ومساعدة لبعضها بعضا عند اختيار الشاغر الوظيفي، وإثراء منهج الدراسات الاجتماعية بقيم ومبادىء ومهارات جديدة، وإجراء دراسة تُظهر الأولويات الوظيفية للأدوار الحياتية للدراسات الاجتماعية .

أولا : مشكلة الدراسة

١ ـ مقدمـــة

يكاد أن يتوقف تنفيذ منهج ميدان الدراسات الاجتماعية بخاصة، ومنهاج أي ميدان من ميادين المنهج المدرسي الأخرى بعامة، على مستويات وظيفية ثلاثة هي : المشرف التربوي، والمدير، والمعلم .

ويعمل المعلم عادة من خلال المدير، والمشرف التربوي، إلا أنهم يشكلون كلا متكاملا في تحقيق أهداف منهج الدراسات الاجتماعية . ومن العوامل التي قد تحكم هذه

العلاقات المتكاملة والمترابطة في تنفيذ أهداف منهج الدراسات الاجتماعية اتجاه الفئات الثلاث نحو الدراسات الاجتماعية نفسها. فإذا كانت لديهم اتجاهات سلبية نحوها، فلن تجدي معهم أية وسيلة من أجل التنفيذ الفعال للمنهج، إلا إذا حاولت السلطات التربوية علاج الأسباب التي أدت إلى ظهور مثل هذه الاتجاهات بعد التعرف عليها.

ويمكننا القول إننا إذا كنا نسعى إلى تربية الطلاب اجتماعيا بشكل فعال، فإننا بحاجة إلى بناء هذه الوظائف الثلاث (مشرف تربوي، مدير، معلم) بشكل فعال أيضا، باعتبارها المسؤولة عن تنفيذ منهج الدراسات الاجتماعية، بحيث تشمل تلك البنية التركيز على تكوين اتجاه إيجابي نحو الدراسات الاجتماعية.

ومن العوامل التي دفعت إلى إجراء هذه الدراسة، بالإضافة إلى ما تقدم، الأدوار الحياتية التي تؤديها الدراسات الاجتماعية نحو الفرد والمجتمع كرعاية القيم الدينية والخلقية وتطبيقها في الحياة اليومية، وممارسة الأفكار الديمقراطية. وقد يكون من العوامل أيضا، دورها في تنمية مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، وتشجيع التعاون والتفاهم بين شعوب العالم.

٢ ـ أسئلة الدراسة

يشير مقياس الاتجاهات نحو الدراسات الاجتماعية المصمم لأغراض هذه الدراسة إلى ثمانية أبعاد تتضح فيها أهمية الأدوار الحياتية للدراسات الاجتماعية هي:

١ ـ تنمية المواطنة الصالحة.
٢ ـ تنمية المهارات والقدرات الفردية.
٣ ـ إقامة التعاون الدولي وتحسين العلاقات الإنسانية.
٤ ـ تعميق الارتباط بالتراث الثقافي والحضاري.
٥ ـ توضيح علاقة الإنسان بالبيئة الطبيعية والبشرية.
٦ ـ المساهمة في حل مشكلات الفرد والمجتمع.
٧ ـ تطوير قدرة الفرد على المشاركة الاجتماعية.
٨ ـ تعميق القيم الدينية والأفكار الديمقراطية.

وتحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين التاليين:

السؤال الأول: هل للمتخصص في الدراسات الاجتماعية سواء كان معلما أو مديرا أو مشرفا تربويا، اتجاه محدد نحو أهمية كل بُعد من أبعاد الدراسات الاجتماعية الثمانية السابقة؟

السؤال الثاني: هل يختلف المتخصصون في الدراسات الاجتماعية في اتجاهاتهم نحو أهمية كل بُعد من الأبعاد الثمانية نفسها؟

٣ ـ أهمية الدراسة

يوجد خطان بارزان في الأبحاث المتعلقة بالدراسات الاجتماعية:

الخط الأول: وهو مشتق من الفهم الصحيح للدراسات الاجتماعية.
الخط الثاني: ويستند على الفهم الواضح لكفايات التعليم.

ويوجد العديد من المربين الذين طالبوا بإدخال تعديلات أساسية على كفايات التعليم المتعلقة بالدراسات الاجتماعية أمثال باير وباتريك ووسنيوسكي (Beyer 1976, Patrick 1973 and Wisniewski *et al.* 1970) الذين ربطوا بين التدريس الفعال للدراسات الاجتماعية وبين الاتجاهات العامة نحوها.

ومن الملاحظات حول الزيارات الميدانية المتعلقة بمساق التربية العملية للدراسات الاجتماعية التي تتم بزيارة المشتغلين بها في الميدان (سواء كان مشرفا تربويا، أو مديرا، أو معلما) أنهم ليسوا فاعلين مهنيا بشكل عام. ففي حين تنصحهم باتباع الاتجاهات الحديثة في تدريس الدراسات الاجتماعية من حيث تنمية مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، والتركيز على الأدوار الحياتية للدراسات الاجتماعية في تربية الفرد والمجتمع، تجدهم يعتمدون على بعض التعريفات التقليدية للدراسات

الاجتماعية، القائمة على تراكم المعرفة دون ربطها عمليا بالواقع. كما ينصب دور المعلم على إنهاء الكتاب المدرسي قبل نهاية العام الدراسي مستخدما الأساليب التقليدية في التدريس، مع التركيز على حفظ التلاميذ لهذه المعلومات أثناء تقديم الاختبارات (جودت سعادة ١٩٨٣م، ص ٢٨).

لذا، كان الغرض من هذه الدراسة هو تقصيّ نمط وقوة اتجاهات المتخصصين في الدراسات الاجتماعية، نحو أهمية أدوار هذا الميدان. وينتمي المتخصصون إلى ثلاث فئات حسب الوظيفة (معلمون، مديرون، ومشرفون تربويون)، مما قد يُفسح المجال للمهتمين في ميدان الدراسات الاجتماعية، وميدان البحث التربوي الاستفادة من نتائج هذه الدراسة، بالإضافة إلى ربطها بمتغيرات أخرى في المستقبل.

٤ ـ التعريفات الإجرائية

ا ـ الاتجاه

يُقصد به في هذه الدراسة، العلامة التي يحصل عليها المستجيب على أداة قياس الاتجاهات نحو الدراسات الاجتماعية التي طورها جودت أحمد سعادة عام ١٩٨٣م.

ب ـ الدراسات الاجتماعية

هي المباحث الاجتماعية المقررة في المراحل التعليمية المختلفة في المدارس الأردنية كالتاريخ والجغرافيا والاقتصاد والمجتمع والقضية الفلسطينية.

جـ ـ المستوى الوظيفي

ويُقصد به في هذه الدراسة الدور الذي يشغله المتخصص في الدراسات الاجتماعية، وقد تمَّ تقسيم هؤلاء المتخصصين إلى ثلاث فئات (حسب الوظيفة) هي: المعلمون، والمديرون، والمشرفون التربويون.

٥ ـ الأبعاد الثمانية نحو الدراسات الاجتماعية

وتشير إلى فقرات أداة قياس الاتجاهات نحو الدراسات الاجتماعية التي تمَّ تبويبها في أبعاد ثمانية هي:

ا ـ المواطنة الصالحة

وتعني تشجيع الأفراد والجماعات على الاشتراك في النشاطات والاحتفالات المحلية والقومية والدولية، وضرورة احترامها لممتلكات الآخرين، والمحافظة على المصالح العامة، وتحرير الأجزاء السليبة من الوطن العربي، والاعتزاز بالوطن العربي وبدوره في الاقتصاد العالمي، والعمل على وحدته، وتشجيع الأفراد على الاشتراك في صنع القرارات العامة. (جودت سعادة ١٩٨٤م، ص ص ٢٠٢ـ٢٠٥).

ب ـ تنمية القدرات والمهارات

ويُقصد بها تنمية مهارة رسم الخرائط وقراءتها، وعمل الأشكال والرسوم المختلفة، وحُسن استخدام مصادر البيئة المحلية الطبيعية والبشرية، ومهارة تفسير الحوادث التاريخية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية، والقدرة على التمييز بين الحقائق والآراء، ومهارات التفكير المختلفة كالتفسير والاستنتاج (جودت سعادة ١٩٨٤م، ص ص ١٨٥ـ١٨٦).

جـ ـ التعاون الدولي والعلاقات الإنسانية

ويتمثل في تشجيع التعاون والتفاهم بين أمم العالم وشعوبه، ومساعدة الأفراد على فهم السياسة الدولية، وتوضيح المشكلات ذات الطابع العالمي، وتنمية الروح الإنسانية لدى الأفراد.

د ـ التراث الثقافي والحضاري

ويقصد به جميع أساليب الحياة التي نحياها بجانبيها المادي والمعنوي. واهتمت هذه الدراسة فيه من حيث تقدير دور الأفراد والأمم في التغيير نحو الأفضل، وتزويد الناس بتراث الحضارة العربية الإسلامية دون إهمال حضارات الأمم الأخرى، والتمسك بالقيم والعادات والتقاليد العربية، ونقل التراث الثقافي، والاستفادة من خبرات الآباء والأجداد.

هـ ـ علاقة الإنسان بالبيئة الطبيعية والبشرية

ويُقصد بها أثر الإنسان على بيئته، وأثرها عليه، والعناية بالتربية البيئية، وإيجاد

النشاطات البشرية العديدة من خلال هذه العلاقة.

و ـ الأفكار والمعتقدات الدينية والديمقراطية

وتتمثل في ممارسة الأفكار الديمقراطية كالحرية والإخاء والعدالة والمساواة، وتطبيق القيم الخلقية والدينية في الحياة اليومية.

ز ـ حل المشكلات

ويُقصد بها مناقشة المشكلات الراهنة بموضوعية، واكتساب الخبرة والمهارة في حلها، والتعامل مع الواقع الذي نعيش فيه بإيجابياته وسلبياته دون خيال أو مثاليات.

حـ ـ المشاركة الاجتماعية

وتشير إلى مساهمة الدراسات الاجتماعية في تشجيع الأفراد على التفاعل الإيجابي والمشاركة الفاعلة لتحسين المجتمع المحلي، والعمل التطوعي لخدمة المجتمع.

ط ـ نمط الاتجــاه

ويُقصد به في هذه الدراسة، نوع الاتجاه من حيث كونه إيجابيا أم سلبيا أم حياديا من خلال التقديرات الكمية على فقرات أداة القياس.

٦ ـ فرضيات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة السابقة، تمَّ فحص الفرضيتين التاليتين:

الفرضية الأولى

يوجد لدى المتخصص في الدراسات الاجتماعية سواء كان معلما أو مديرا أو مشرفا تربويا، اتجاه إيجابي نحو أهمية كل بُعد من الأبعاد الثمانية التي وردت في أداة قياس الاتجاهات نحو الدراسات الاجتماعية.

الفرضية الثانية

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين اتجاه المعلم والمدير والمشرف التربوي نحو أهمية كل بُعد من الأبعاد الثمانية، التي وردت في أداة قياس الاتجاهات نحو الدراسات الاجتماعية.

٧ ـ محددات الدراسة وافتراضاتها

يتكون المجتمع الأصل (target population) لهذه الدراسة من المتخصصين في الدراسات الاجتماعية التابعين لوزارة التربية والتعليم الأردنية من معلمين ومديرين ومشرفين تربويين، إلا أن إمكانيات هذه الدراسة جعلت من المتخصصين التابعين لمكاتب محافظة اربد مجتمعا تجريبيا (experimentally accessible population).

وقد اشتملت عينة الدراسة على معلمين ومديرين من الجنسين، إلا أن عدم توافر المشرفين التربويين من الإناث جعل من غير الممكن اعتبار الجنس متغيرا في هذه الدراسة. كما أن ضآلة عدد المشرفين التربويين من الجنسين بالنسبة للمعلمين بالدرجة الأولى، والمديرين بالدرجة الثانية، جعل من غير الممكن مساواة أعداد المشتركين في العينة من الفئات الثلاث.

وتمثل وظيفة المتخصص في الدراسات الاجتماعية المتغير المستقل في هذه الدراسة. فبالرغم من تفاوت عدد سنوات الخبرة ضمن الفئة الواحدة، وبين الفئات الثلاث، إلا أن التداخل بين الوظيفة وسنوات الخبرة من جهة، وبين الوظيفة والمستوى العلمي من جهة أخرى، واعتماد سنوات الخبرة كمعيار من المعايير التي تعتمدها وزارة التربية والتعليم في الترقية، أدى إلى الافتراض بأن للوظيفة تأثيرا على اتجاهات المتخصصين في الدراسات الاجتماعية نحو أهميتها العملية في الأبعاد الثمانية المحددة.

كما حُسب معامل الاستقرار (stability coefficient) على عينة ثبات من الفئات

الثلاث كما لو كانت مجموعة متجانسة، وذلك لعدم توافر العدد الكافي من المديرين والمشرفين التربويين في المجتمع التجريبي. إلا أن ثبات مقياس الاتجاهات نحو أهمية الدراسات الاجتماعية ربما كان وظيفيا (functional - specific)

ثانيا: الدراسات السابقة

اهتم المتخصصون في الدراسات الاجتماعية ببحث الاتجاهات نحوها. ونتيجة لذلك الاهتمام، قام عدد من المربين بدراسات بحثت في الكشف عن اتجاهات المتخصصين في الدراسات الاجتماعية آخذين بالحسبان المستوى الوظيفي، والخبرة في التدريس، والجنس. كما أنها بحثت في العلاقة بين الاتجاهات نحو الدراسات الاجتماعية وعدد من المتغيرات، كمعرفة الحقائق والعلاقات المتعلقة ببرامج الدراسات الاجتماعية، واستخدام الوسائل البصرية.

وقد اطلع القائمون على هذه الدراسة، على ما تيسر من الأبحاث والدراسات السابقة ذات العلاقة، وعملوا على مراجعتها. وكانت من بين أهم هذه الدراسات ما قام به وسنيوسكي (Wisniewski 1970) من أجل التأكد من مدى اهتمام الباحثين التربويين بالمشكلات أو القضايا الاجتماعية. وقد تمَّ إرسال استبانة تحتوي على فقرات تدور حول الاتجاهات الاجتماعية والسياسية والعلمية لعينة بلغت ٦٧٢ عضوا في المنظمة الأمريكية للبحوث التربوية. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود اتجاه قوي نحو الفاعلية في القضايا الاجتماعية والسياسية والتربوية، وأن لأعضاء المنظمة اتجاها إيجابيا نحو الأبحاث التربوية ذات العلاقة بالمشكلات الاجتماعية والسياسية. كما يرغب غالبية الأعضاء بالتطوع لإجراء أبحاث لخدمة المجتمع. كما يقترح هؤلاء تخصيص جوائز سنوية للأبحاث التي تُبذل فيها الجهود الفاعلة لحل المشكلات الاجتماعية أو خدمة المجتمع (Wisniewski 1970).

وأجرى بيرتون (Burton 1964) دراسة حول اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية نحو بعض القضايا. ويتلخص هدفها في تحديد ما إذا كانت توجد

اختلافات بين اتجاهات معلمي الاقتصاد والدراسات الاجتماعية والعلوم المنزلية عند تقويمهم للقضايا الاقتصادية المختلفة. وقد تمَّ إرسال استبانة إلى هؤلاء المعلمين في مدارس ولاية كونيتكت Connecticut State . وتمثلت أهم النتائج في الآتي:

١ ـ ميل معلمي الاقتصاد والدراسات الاجتماعية والعلوم المنزلية إلى الظهور بمظهر المدافع عن وجهة نظر الإنسان المستهلك.

٢ ـ ميل المجموعات الثلاث إلى ضرورة إدخال التربية الاستهلاكية أو الاقتصادية إلى المنهج المدرسي.

٣ ـ ميل معلمي الدراسات الاجتماعية إلى كونهم أكثر اهتماما بالتربية الاستهلاكية من المجموعتين الأخريين، مما يؤكد أن لهؤلاء المعلمين تأثيرا قويا على تلاميذهم في المدارس في تكوين اتجاه إيجابي نحو التربية الاقتصادية (Burton 1964) .

وقام تاكر (Tucker 1970) بدراسة هدف من ورائها إلى الكشف عن اتجاهات المتخصصين في طرق تدريس الدراسات الاجتماعية نحو ما يسمى «بالدراسات الاجتماعية الجديدة» (new social studies) ، وقد وافق المتخصصون على العديد من المبادىء والقيم التي ترتكز عليها مناهج الدراسات الاجتماعية الجديدة. ولكنهم كانوا يرغبون في تحويل دور تنمية الدراسات الاجتماعية من المشروعات المنهجية إلى المتخصصين أنفسهم، حيث يعتقدون بأنه ينبغي على الدراسات الاجتماعية الجديدة أن تركز على اهتمامات التلاميذ، وحاجات المجتمع، والنشاطات العملية الاجتماعية، والمجال العاطفي. وكان المتخصصون في الدراسات الاجتماعية في كليات التربية أقل رضى عن الدراسات الاجتماعية الجديدة من أولئك الذين يعملون في دوائر أكاديمية. ويمكن إرجاع عدم الرضى إلى واحد أو أكثر من النظريات المختلفة التالية: النظرية التقليدية، ونظرية الصراع الوظيفي، ونظرية الصراع القيمي. وربما تكون الأخيرة أقواها على الإطلاق في تفسير الاختلافات نحو البرنامج الفعال في الدراسات الاجتماعية (Tucker 1970) .

وطبق رورك Roark دراسة عام ١٩٧٤م للتأكد من اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية نحو الفقراء وظاهرة الفقر. وتمثلت أهم نتائج الدراسة في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الدراسات الاجتماعية نحو الفقر، بصرف النظر عن الاختلاف في صفاتهم الشخصية (Roark 1974, p. 6272-A)

وأجرى الباحث ماسيلاس Massialas دراسة عام ١٩٦٩م دارت حول اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية نحو القيم الاجتماعية والسياسية والتقليدية، ونحو مناقشته المشكلات الاجتماعية. وتلخصت أهم نتائج الدراسة في عدم وجود علاقة بين جنس المعلمين وحالتهم الاجتماعية والاقتصادية أو درجتهم العلمية، وبين العلامات التي حصلوا عليها في استبانة الاتجاهات التي وزعت عليهم (Massialas 1969).

أما تونر Toner فقد أجرى دراسة كانت تهدف إلى وصف اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية في المدارس الثانوية لولاية مين Maine الأمريكية، نحو ميدان الدراسات الاجتماعية، ووصف اتجاهاتهم نحو انفتاح برامج الدراسات الاجتماعية في مدارسهم. وتمثلت أهم النتائج في ميل بعض المعلمين إلى تعريف الدراسات الاجتماعية على أنها التراث الثقافي كدليل للمواطنة الصالحة، في حين يعتقد بعضهم الآخر بأنها المشاركة الاجتماعية والسياسية للفرد (Toner 1978, p. 5388-A)

وقام الفيدين Elvedine عام ١٩٨٠م بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن اتجاهات بعض معلمي المدارس الابتدائية الأمريكية الذين تمَّ نقلهم إجباريا بموجب قوانين مكافحة التمييز العنصري التي تشترط اختلاط المعلمين من مختلف الأجناس والمعتقدات، ثم تحليل هذه الاتجاهات في ضوء الناحية العرقية، وسنوات الخبرة في التدريس، وسنوات الخبرة في المدارس التي تمَّ نقلهم إليها. كما تمَّت مقارنة اتجاهات عينة عشوائية من معلمي المدارس الابتدائية الذين أجبروا على الانتقال بموجب القوانين الحكومية، باتجاهات معلمين آخرين بقوا في مدارسهم. وتلخصت أهم نتائج الدراسة في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين هاتين الفئتين من المعلمين

أو بين المعلمـــين البيض أو الســـود، أو بين المعلمـــين من سنـــوات خبرة مختلفـــة (Elvedine 1980, p. 99-A).

كما أجرى لورتي (Lortie 1975) دراسة مسحية طبقها على ٩٤ معلما في منطقة بوسطن التعليمية. وبعد إجراء مقابلات عميقة معهم، ظهرت ثلاثة تعميمات حول معتقدات المعلمين نحو دورهم في تربية القيم values education وهي :

١ ـ عبر نصف المعلمـين تقـريبـا عن قيّم يأملون في تحقيقها نتيجة تعليمهم للتلاميذ مثل : الاعتماد على النفس، واحترام الممتلكات، والأمانة.

٢ ـ تُعبر معظم النتائج المتوقعة للتربية القيمية عن الإذعان والطاعة.

٣ ـ يرى المعلمـون أنهم يقـومون بالعمل الذي عجزت الأسرة عن القيام به (Lortie 1975, pp. 111-113).

وأشار ليفنسون (Levenson 1972) إلى دراسة تحليلية لبيانات من دراسة أُجريت عام ١٩٦٥م وتمّت فيها مقابلة ٣١٧ معلما من معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثـانـوية، وتـدور حول اتجـاهـاتهم نحو تربية المواطنة. وقد وافق خلالها ٩٢٪ من المعلمـين على ضرورة تركيز الـدراسـات الاجتـماعية على تعليم المـواطنـة الصـالحة (Levenson 1972, pp. 123-148) .

كما تمّ تطبيق دراســة أخرى على يد انكس (Unks 1970) الذي فحص الدرجة أو المـدى الـذي يشعـر فيه معلمـو الـدراسـات الاجتـماعية نحـو «المنـاطق المغلقة closed areas» من المجتمع الأمريكي، والتي ينبغي وصفها في محتوى منهج الدراسات الاجتماعية ومناقشتها من جانب التلاميذ في الصف. وقد ظهرت ٦٠ فكرة تدور حول المشكـلات الاجتـماعية والاقتصـادية والقيمية في استبانة صُممت خصيصا لذلك. وأشارت ٣٢ فكرة من مجموع ٦٠ إلى شعور المعلمين بالحرية في طرحها للمناقشة داخل

الصف. وكانت الأفكار المتعلقة بالجنس، والغزل، والزواج، والدين، والمستوى الاجتماعي، والعلاقات بين الجماعات العرقية المختلفة، والقوة، والقانون، والاقتصاد، من بين الأفكار التي لا يسمح فيها بحرية المناقشة. كما أشارت الدراسة أيضا، إلى أن المعلمين يرغبون في مناقشة المشكلات الجدلية ووجودها في المنهج ولكن لا يشعرون بالحرية في مناقشتها (Unks 1970).

ويتضح من مراجعة الدراسات السابقة، وجود بعض أوجه الشبه والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية. حيث اشتركت هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة في التركيز على بعض الجوانب المهمة للدراسات الاجتماعية كالمواطنة الصالحة والمشكلات الاجتماعية والقيمية والمشروعات المنهجية. ومع ذلك، فتختلف الدراسة الحالية عنها جميعا في اتساعها وشمولها لعدد من الجوانب الأخرى للدراسات الاجتماعية والتي لم تتطرق لها الأبحاث السابقة كتنمية القدرات والمهارات، والتعاون الدولي، والتراث الثقافي والحضاري، وعلاقة الإنسان بالبيئة.

ثالثا: الطريقة والإجراءات

١ ـ مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من المعلمين، والمديرين، والمشرفين التربويين من الجنسين، وفي جميع المراحل التعليمية، وفي المكاتب التعليمية التابعة لدائرة التربية والتعليم في محافظة اربد الأردنية. وقد اشتمل هذا المجتمع على سبعة مكاتب تعليمية تقع مراكزها في المدن الأردنية التالية: اربد، ايدون، بيت راس، الرمثا، المفرق، جرش، وعجلون. وقد بلغ عدد المعلمين ٧٧٣ معلما، وعدد المديرين ١٠٨ مديرين، في حين بلغ عدد المشرفين التربويين ١١ مشرفا تربويا.

ويبين الجدول التالي رقم (١) توزيع أفراد مجتمع الدراسة في المكاتب التعليمية السبعة حسب المستوى الوظيفي.

جـدول رقـم (١)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة في المكاتب التعليمية السبعة التابعة لدائرة التربية والتعليم في محافظة اربد حسب مستواهم الوظيفي*

المكتب / توزيع أفراد المجتمع	معلم	مـدير	مشرف تربوي
اربد للتربية والتعليم	١٢٢	١٩	٣
ايدون للتربية والتعليم	٨٥	١٢	٢
بيت راس للتربية والتعليم	١٣٧	٢١	٢
الرمثا للتربية والتعليم	٨٢	١٠	١
المفرق للتربية والتعليم	١٦٠	٢٣	١
جرش للتربية والتعليم	١١١	١٦	١
عجلون للتربية والتعليم	٧٦	٠٧	١
المجمـــوع	٧٧٣	١٠٨	١١

* أخذت هذه الإحصائيات من دائرة التربية والتعليم لمحافظة اربد في نيسان (أبريل) ١٩٨٣م .

٢ ـ عينة الدراسـة

تألفت عينة الدراسة من ٢٠٥ من المتخصصين في الدراسات الاجتماعية، بحيث اشتملت على ثلاث مجموعات هي : مجموعة المعلمين وعددها ١٥١ فردا، ومجموعة المديرين وعددها ٤٣ فردا، ومجموعة المشرفين التربويين وعددها ١١ فردا .

وجرى اختبار مجموعة المعلمين، ومجموعة المديرين بالطريقة العشوائية البسيطة، أما مجموعة المشرفين التربويين فقد كانت عينة شاملة للمجتمع التجريبي الخاص بها . وتضم عينة الدراسة أفرادا من مختلف الخبرات التعليمية والدرجات العلمية .

٣ ـ أداة البحث

تمثلت أداة البحث الرئيسة لهذه الدراسة في أداة قياس الاتجاهات نحو الدراسات الاجتماعية التي قام جودت أحمد سعادة في جامعة اليرموك ببنائها وإعدادها عام ١٩٨٣م. وقد صُممت الأداة على أساس أن الاتجاهات نحو الدراسات الاجتماعية تتمثل في النظرة إلى هذا الميدان من الجوانب التالية: (١) الأهمية العامة للدراسات الاجتماعية، (٢) المواطنة الصالحة، (٣) الأهمية الخاصة للدراسات الاجتماعية، (٤) تنمية القدرات والمهارات، (٥) مناهج الدراسات الاجتماعية، (٦) تدريس الدراسات الاجتماعية، (٧) التعاون الدولي والعلاقات الإنسانية، (٨) التراث الثقافي والحضاري، (٩) علاقة الإنسان بالبيئة الطبيعية والبشرية، (١٠) الأفكار والمعتقدات الدينية والديمقراطية، (١١) الموضوعية في الدراسات الاجتماعية، (١٢) صعوبة الدراسات الاجتماعية، (١٣) حل المشكلات، (١٤) والمشاركة الاجتماعية.

وتكونت أداة القياس من ١٤٢ فقرة تُغطي الجوانب السابقة وبأعداد مختلفة من الفقرات لكل منها. وقد تمَّ اختيار ثمانية فقط من الجوانب السابقة للإجابة عن أسئلة الدراسة. وهذه الجوانب هي:

١ ـ تنمية المواطنة الصالحة.
٢ ـ تنمية المهارات والقدرات الفردية.
٣ ـ إقامة التعاون الدولي وتحسين العلاقات الإنسانية.
٤ ـ تعميق الارتباط بالتراث الثقافي والحضاري.
٥ ـ توضيح علاقة الإنسان بالبيئة الطبيعية والبشرية.
٦ ـ المساهمة في حل مشكلات الفرد والمجتمع.
٧ ـ تطوير قدرة الفرد على المشاركة الاجتماعية.
٨ ـ تعميق القيم الدينية والأفكار الديمقراطية.

وتتضمن أداة البحث المستخدمة في الدراسة ٧٨ فقرة، بواقع ٣٩ فقرة إيجابية،

و٣٩ فقرة سلبية . وقد اختلف عدد الفقرات في كل بُعد من الأبعاد الثمانية السابقة . بحيث كان عدد الفقرات الإيجابية والسلبية في كل بُعد كما هو موضح في الجدول التالي رقم ٢ :

جـــدول رقـــم (٢)

عدد الفقرات الإيجابية والفقرات السلبية في كل بُعد من أبعاد الدراسة

البُعد	نـــوع الفقــرة	إيجابية	سلبية	المجموع
١	تنمية المواطنة الصالحة	١٢	١٢	٢٤
٢	تنمية المهارات والقدرات الفردية	٦	٦	١٢
٣	إقامة التعاون الدولي وتحسين العلاقات الإنسانية	٤	٤	٨
٤	تعميق الارتباط بالتراث الثقافي والحضاري	٤	٤	٨
٥	توضيح علاقة الإنسان بالبيئة الطبيعية والبشرية	٤	٤	٨
٦	المساهمة في حل مشكلات الفرد والمجتمع	٣	٣	٦
٧	تطوير قدرة الفرد على المشاركة الاجتماعية	٢	٢	٤
٨	تعميق القيم الدينية والأفكار الديمقراطية	٤	٤	٨
	مجموع الفقرات في أداة البحث	٣٩	٣٩	٧٨

ويستجيب الفـرد لكـل فقـرة من فقـرات الأداة، بأن يُحدد درجـة موافقته أو معارضته لها، وذلك باختيار واحدة فقط من الاستجابات كما هو مبين في الجدول التالي رقم (٣) :

جـدول رقـم (٣)

درجات الموافقة أو المعارضة للفرد على فقرات أداة البحث

نوع الفقرة وعلاقتها / درجة الاستجابة	إيجابية	سلبيـة
أوافق بدرجة كبـيرة	٧	١
أوافق بدرجة متوسطة	٦	٢
أوافق بدرجة قليلة	٥	٣
عدم الاستجابة للفقرة (محايد)	٤	٤
أعارض بدرجة قليلة	٣	٥
أعارض بدرجة متوسطة	٢	٦
أعارض بدرجة كبيرة	١	٧

٤ ـ صدق أداة البحث

جرى عرض أداة القياس بأبعادها الأربعة عشر التي طورها وأعدها جودت أحمد سعادة في جامعة اليرموك، على لجنة محكمين بلغت ٢٣ فردا، منهم ٦ من أساتذة دائرة التربية بالجامعة نفسها، و٥ من المشرفين التربويين للدراسات الاجتماعية في محافظة اربد، و٤ من مديري المدارس الثانوية المتخصصين في الدراسات الاجتماعية، و٨ من معلمي الدراسات الاجتماعية في المحافظة نفسها، ممن يحملون درجة الماجستير أو الدبلوم في التربية (تخصص دراسات اجتماعية). وقد طُلب من المحكمين تقدير درجة شمول الأداة لأبعاد الاتجاهات الأربعة عشر، واقتراح ما يرونه مناسبا من أفكار وآراء وفقرات، أو تعديل ما هو موجود منها. واعتبرت موافقة ١٧ عضوا من أصل ٢٣ على هذه الفقرات، دليلا على صدق المحتوى لهذه الأداة، التي وُضعت في صيغتها النهائية في ضوء تعديلات المحكمين واقتراحاتهم.

٥ ـ ثبـات الأداة

قام مصمم أداة القياس جودت أحمد سعادة بتجريب أداة البحث على عينة استطلاعية مؤلفة من ١٨ معلما ومعلمة و٤ من المديرين والمديرات و٢ من المشرفين التربويين ممن كانوا يلتحقون بواحد من مساقات الدراسات الاجتماعية الخاص ببرنامج دبلوم التربية الذي تطرحه جامعة اليرموك، ويقوم مصمم أداة القياس بتدريسه. وتلخص الهدف من ذلك، في التأكد من وضوح فقرات أداة القياس والتعليمات الخاصة بها.

ولكي يتم إعطاء صورة أوضح عن ثبات أداة القياس، قام مصممها بتطبيقها على عينة مكونة من اثنين وعشرين معلما ومعلمة، وخمسة من مديري بعض المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية ومديراتها، وخمسة من المشرفين التربويين. وكانوا جميعا من المتخصصين في الدراسات الاجتماعية، ولكنهم يحملون درجات علمية تتراوح بين دبلوم كليات المجتمع (معاهد المعلمين والمعلمات) إلى درجة البكالوريوس ودرجة دبلوم التربية، ودرجة الماجستير في التربية أو في التاريخ أوْ في الجغرافيا. وبعد شهر من التطبيق الأول، تمَّ تطبيق أداة القياس مرة ثانية على العينة نفسها، وتمَّ حساب معامل الارتباط بين أداة هذه العينة في المرة الأولى وأدائها في المرة الثانية، وذلك بالنسبة لكل جانب من الجوانب الأربعة عشر على حدة. وتراوحت قيم معاملات الثبات بين ٠,٥٦ و٠,٩٥. أما ثبات أداة القياس ككل فكانت ٠,٨٥.

ويشير الجدول رقم (٤) إلى معاملات ثبات كل بُعد من الأبعاد الثمانية لأداة البحث.

جـدول رقـم (٤)

معاملات ثبات الأبعاد الثمانية في أداة بحث الاتجاهات نحو الدراسات الاجتماعية

البعـد	قيمة الثبات
١ . المواطنة الصالحة	٠,٧٧
٢ . المهارات والقدرات	٠,٥٦
٣ . التعاون الدولي والعلاقات الإنسانية	٠,٨٩
٤ . التراث الثقافي والحضاري	٠,٩٥
٥ . البيئة الطبيعية والبشرية	٠,٨٠
٦ . حـل المشكـلات	٠,٩٠
٧ . المشاركة الاجتماعية	٠,٥٩
٨ . القيم الدينية والديمقراطية	٠,٦٧

٦ ـ إجراءات الدراسة

بعد تحديد المكاتب التعليمية المشمولة في الدراسة، جرى زيارتها لحصر مجتمع الدراسة بواسطتها. كما تمَّ التحدث مع مديري المكاتب حول الدراسة وأهدافها من أجل العمل على نجاحها، وذلك باختيار الأعداد اللازمة من مجتمع الدراسة بطريقة عشوائية بسيطة، ماعدا مجموعة المشرفين التربويين، فقد كانت عينة شاملة لمجتمع الدراسة في المكاتب التعليمية السبعة في دائرة التربية والتعليم لمحافظة اربد. وتمَّ بعد ذلك القيام بالخطوات التالية:

١ ـ اختيار عينة المعلمين بالطريقة العشوائية البسيطة، بعد الرجوع إلى سجلات المعلمين لدى أقسام شؤون الموظفين في تلك المكاتب.

٢ ـ اختيار عينة المديرين بالطريقة العشوائية البسيطة، بعد الرجوع إلى سجلات المديرين لدى أقسام شؤون الموظفين في تلك المكاتب.

٣ ـ اختيار جميع المشرفين التربويين المتخصصين في الدراسات الاجتماعية في جميع المكاتب التعليمية السبعة .

٤ ـ التعرف على المدارس التي يعمل فيها المعلمون والمديرون المشمولون بعينة الدراسة .

٥ ـ الاتصال بأفراد عينة الدراسة بمدارسها ومكاتبها من أجل الاستجابة لأداة البحث، والتي تضمنت معلومات عن المستوى الوظيفي .

٦ ـ تصنيف أوراق الإجابة حسب المستوى الوظيفي .

٧ ـ تصحيح أوراق الإجابة لكل خلية، وتفريغ النتائج في جداول خاصة للسير بالمعالجة الإحصائية .

٧ ـ التصميم والمعالجة الإحصائية

تلخص هدف الدراسة في تقصي نمط وقوة اتجاهات المتخصصين في الدراسات الاجتماعية نحو أهمية هذه الدراسات في مجالات ثمانية . وقد تمَّ تقسيم المتخصصين إلى ثلاث فئات حسب الوظيفة (معلمين، مديرين، مشرفين تربويين) . وهكذا كان المتغير المستقل في هذه الدراسة هو وظيفة المتخصص في الدراسات الاجتماعية .

وتمَّ تصميم مقياس الاتجاهات نحو الأبعاد الثمانية لأهمية الدراسات الاجتماعية، بحيث يتسنى تقدير قيمة الاتجاه المشترك في العينة تقديرا كميا على كل بُعد، وعلى المقياس الكلي . وهكذا فإن اتجاه المتخصص في الدراسات الاجتماعية هو المتغير التابع في هذه الدراسة .

وتمَّ استخدام الإحصائي (ت) للتقديرات الكمية المترابطة لتحديد اتجاه

المعلمين، أو المديرين، أو المشرفين التربويين نحو أهمية كل بُعد من أبعاد الدراسات الاجتماعية الثمانية السابقة.

كما جرى استخدام تحليل التباين الآحادي ذو الأعداد المختلفة، لمعرفة الفرق بين اتجاه المعلم والمدير والمشرف التربوي نحو أهمية الدراسات الاجتماعية لكل بُعد من الأبعاد الثمانية.

رابعا: نتائج الدراسة

نصت فرضيات الدراسة على أن للمتخصصين في الدراسات الاجتماعية (معلمين ومديرين ومشرفين تربويين) اتجاها إيجابيا نحو هذه الدراسات، كما نصت أيضا على أنه لا توجد فروق إحصائية ذات دلالة بينهم من حيث قوة هذا الاتجاه. وقد حُددت قيمة عددية لكل مشترك في عينة هذه الدراسة، ولكل بُعد من الأبعاد الثمانية التي وردت في مقياس الاتجاهات لهذه الدراسة والتي تمثل الأدوار العملية الحياتية للدراسات الاجتماعية.

وتضمن المقياس فقرات مستقطبة (إيجابية وسلبية) ومتساوية عدديا. وهذا يوفر إمكانية التقدير الكمي للاتجاه الإيجابي والاتجاه السلبي نحو كل بعد من الأبعاد الثمانية للدراسات الاجتماعية وكذلك نحو الأبعاد مجتمعة.

ويبين الجدول رقم (٥) الوسط الحسابي (سَ) والانحراف المعياري (ع) للتقديرات الكمية الممثلة لاتجاهات كل من المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين الإيجابية والسلبية نحو كل بُعد من الأبعاد الثمانية للدراسات الاجتماعية، وكذلك الأبعاد مجتمعة. كما تُبين الإحصائيات نفسها الاتجاه العام للمتخصص في الدراسات الاجتماعية بصرف النظر عن الوظيفة.

جـدول رقـم (٥)

المتوسط الحسابي (سَ) والانحراف المعياري (ع) لتقديرات المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين الممثلة لاتجاهاتهم الإيجابية والسلبية نحو الدراسات الاجتماعية

الوظيفة	معلـــم (١٥١)				مديـــر (٤٣)				مشرف تربوي (١١)				بصرف النظر عن الوظيفة (٢٠٥)			
الاتجـــاه	إيجابي		سلبي		إيجابي		سلبي		إيجابي		سلبي		إيجابي		سلبي	
الإحصائي	سَ	ع	سَ	ع	سَ	ع	سَ	ع	سَ	ع	سَ	ع	سَ	ع	سَ	ع
الأبعـــاد (١)	٧٦.٢	٥.٥	٣٥.١	١٣.١	٧٥.٥	٥.٧	٣٣.٠	١٣.٥	٧٥.٣	٦.١	٣٢.٨	١٠.٣	٧٥.٩	٥.٥	٣٤.٥	١٣.٠
(٢)	٣٩.١	٣.١	١٤.٢	٦.٩	٣٨.٧	٣.٣	١٣.٠	٦.٢	٣٩.١	٣.٣	١٢.٧	٥.٩	٣٩.٠	٣.١	١٣.٨	٦.٧
(٣)	٢٥.٧	٢.٨	١٣.٤	٥.٧	٢٥.١	٢.٦	١٢.١	٥.٩	٢٤.٩	٣.٥	١٣.٦	٧.٧	٢٥.٥	٢.٨	١٣.١	٥.٩
(٤)	٢٥.٥	٢.٧	١٢.٣	٥.٤	٢٦.٠	٢.٤	١٢.٨	٦.٣	٢٤.٧	٤.٥	٩.٦	٤.٥	٢٥.٥	٢.٧	١٢.٣	٥.٦
(٥)	٢٥.٨	٢.٤	١٠.٤	٤.٤	٢٥.٨	٢.٧	١٠.٤	٤.٤	٢٥.٥	٢.٨	١١.١	٥.٥	٢٥.٨	٢.٥	١٠.٥	٤.٥
(٦)	٢٥.٥	٢.٥	١٠.٩	٤.٦	٢٥.٨	٢.١	١٠.٨	٤.٥	٢٦.٤	١.٤	١٠.٠	٤.٧	٢٥.٦	٢.٣	١٠.٨	٤.٥
(٧)	١٨.١	٢.٧	٨.٦	٤.١	١٨.٣	٢.٤	٧.٩	٣.٦	١٧.٦	٢.٣	٨.٧	٣.٧	١٨.١	٢.٦	٨.٤	٤.٠
(٨)	١٣.٢	١.٣	٤.١	٢.٨	١٣.١	٠.٩	٣.٢	١.٩	١٣.٣	٠.٨	٤.٣	٢.٢	١٣.٢	١.٢	٣.٩	٢.٦
(٩)	٣١.١	١٨.٧	١٣.٦	١٠.٨	٣١.٠	١٨.٣	١٢.٩	١٠.٥	٣٠.٨	١٨.٦	١٢.٩	٩.٩	٣١.١	١٨.٦	١٣.٤	١٠.٧

١ ـ المواطنة الصالحة .
٢ ـ تنمية القدرات والمهارات .
٣ ـ التعاون الدولي والعلاقات الإنسانية .
٤ ـ التراث الثقافي والحضاري .
٥ ـ علاقة الإنسان بالبيئة الطبيعية والبشرية .
٦ ـ الأفكار والمعتقدات الدينية والديمقراطية .
٧ ـ حل المشكلات .
٨ ـ المشاركة الاجتماعية .
٩ ـ الأبعاد الثمانية مجتمعة .

وتمَّ اختبار الفروق بين متوسط التقديرات الممثلة للاتجاه السلبي والاتجاه الإيجابي لكل بُعد، ولكل وظيفة، والواردة في الجدول رقم (٥) باستخدام الإحصائي (ت) المناسب (pooled or separated)[1].

ويبين الجدول رقم (٦) قيّم هذا الإحصائي، والتي تعبّر جميعها عن فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى (٠,٠١) بين الاتجاهات الإيجابية والاتجاهات السلبية لصالح الإيجابية. بمعنى أن للمتخصصين في الدراسات الاجتماعية سواء تمَّ تصنيفهم حسب الوظيفة (كمعلمين ومديرين ومشرفين تربويين) أو تمَّ صرف النظر عن وظيفتهم، اتجاها إيجابيا نحو كل بُعد من الأبعاد الثمانية الممثلة للأدوار الحياتية للدراسات

جدول رقم (٦)

قيّم الإحصائي (ت) للتقديرات الكمية المترابطة الممثلة لاتجاهات المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين نحو الدراسات الاجتماعية*

الوظيفة / الأبعاد	معلمون (١٥١)	مديرون (٤٣)	مشرفون تربويون (١١)	بصرف النظر عن الوظيفة (٢٠٥)
١. المواطنة الصالحة	٣٧,٤	٢٠,٦	١٠,٤	٤٤,٠
٢. تنمية القدرات والمهارات	٣٦,٢	٢٠,٦	٩,٨	٤٣,١
٣. التعاون الدولي والعلاقات الإنسانية	٢٣,٣	١٢,٠	٣,٥	٢٦,١
٤. التراث الثقافي والحضاري	٢٥,٩	١١,٩	٩,٦	٢٩,٦
٥. علاقة الإنسان بالبيئة الطبيعية والبشرية	٣٤,٣	١٧,٢	٦,٢	٣٨,٦
٦. الأفكار والمعتقدات الدينية والديمقراطية	٣١,٨	١٧,٤	١١,٣	٣٧,٨
٧. حل المشكلات	٢٠,٩	١٣,٩	٥,٨	٢٥,٥
٨. المشاركة الاجتماعية	٣٣,٥	٢٧,٦	١٣,٤	٤٢,٩
٩. الأبعاد الثمانية مجتمعة	٤٨,٧	٢٦,٥	١٦,٧	٧٥,١

* ت < ٠,٠١ لجميع الفروق داخل الجدول.

(١) تم تحديد نوع الإحصائي (ت) بعد أن تم فحص دلالة الفرق بين تباين التقديرات الكمية الممثلة للاتجاه الإيجابي والاتجاه السلبي.

الاجتماعية، وكذلك نحو الأبعاد الثمانية مجتمعة ممثلة الاتجاه العام نحو الدراسات الاجتماعية.

ولمعرفة فيما إذا كان يوجد أثر لوظيفة المتخصص في الدراسات الاجتماعية على قوة الاتجاه نحو الأدوار الحياتية لهذه الدراسات، فقد أجري تحليل التباين الأحادي للتقديرات الكمية الممثلة لقوة اتجاه المتخصص في الدراسات الاجتماعية نحو كل بُعد (دور) من الأبعاد الثمانية وللأبعاد مجتمعة.

ويبين الجدول رقم (٧) قيم الإحصائي (ف) الناتجة عن هذا التحليل. وتشير هذه القيم إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين قوة اتجاهات المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين نحو الدراسات الاجتماعية، ممثلة بمتوسط التقديرات الكمية على كل بعد من الأبعاد الثمانية والأبعاد مجتمعة. وتشير هذه النتائج إلى أن للمتخصص في الدراسات الاجتماعية اتجاها إيجابيا نحو الأدوار الحياتية لهذه الدراسات، وأنه لا أثر لوظيفة المتخصص في هذه الدراسات على مستوى هذا الاتجاه أو قوته.

جـدول رقـم (٧)

قيّم الإحصائي (ف) الناتجة عن تحليل التباين الأحادي للتقديرات الكمية الممثلة لاتجاهات المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين نحو الدراسات الاجتماعية*

الأبعـــاد	قيم (ف) المحسوبة
١ . المواطنة الصالحة	٠,١٣
٢ . تنمية القدرات والمهارات	٠,١٨
٣ . التعاون الدولي والعلاقات الإنسانية	١,٩٦
٤ . التراث الثقافي والحضاري	٠,٤٥
٥ . علاقة الإنسان بالبيئة الطبيعية والبشرية	٠,١٧
٦ . الأفكار والمعتقدات الدينية والديمقراطية	٠,٢٩
٧ . حل المشكــلات	٠,٦٦
٨ . المشاركة الاجتماعية	١,٤٠
٩ . الأبعاد الثمانية مجتمعة	٠,٢٣

* ف > ٠,٠٥ لجميع الفروق داخل الجدول.

خامسا: مناقشة النتائج

يتضح من التقديرات الكمية المترابطة لقيم الإحصائي (ت) والممثلة لاتجاهات المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين نحو الدراسات الاجتماعية، بأن للمتخصصين في الدراسات الاجتماعية اتجاها إيجابيا نحو الأبعاد الثمانية للدراسات الاجتماعية جميعها.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع بعض نتائج الدراسات السابقة التي أجراها وسنيوسكي عام ١٩٧٠م (Wisniewski 1970)، وبيرتون عام ١٩٦٤م (Burton 1964) في حين لم تتفق نتائج هذه الدراسة مع الدراسة التي أجراها تاكر عام ١٩٧٠م (Tucker 1970).

ويرى القائمون على هذه الدراسة، أن الاتجاه الإيجابي للمتخصص في الدراسات الاجتماعية بفئاتهم الثلاث (معلمون، مديرون، مشرفون تربويون) قد يتطلب ضرورة التركيز على ما يرفع من درجة هذا الاتجاه، مع الاحتفاظ بما هو موجود من اتجاهات إيجابية نحو الدراسات الاجتماعية، وذلك بتشجيع المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين للدراسات الاجتماعية بالاشتراك في النشاطات والاحتفالات المحلية والقومية والدولية المختلفة، وأن يؤدوا دورهم من خلال المنهاج، على ما يساعد في تقوية المواطنة الصالحة لدى الطلاب.

إن الدور الذي تلعبه الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات والتفسير والاستنتاج، واستخدام مصادر البيئة المحلية الطبيعية والبشرية، وإكساب الفرد قدرة التمييز بين الحقيقة والرأي ووجهات النظر، وتنمية مهارة رسم الخرائط، وعمل الأشكال والرسوم الضرورية لفهم جوانب الحياة المختلفة، وتشجيع التعاون والتفاهم بين أمم العالم وشعوبه المختلفة، وفهم السياسة الدولية، والعلاقات بين الشرق والغرب، ودور الوطن العربي في تلك السياسة، وتوضيح المشكلات ذات الطابع العالمي كمشكلة الغذاء والإسكان، ومشكلة تلوث البيئة، ومشلكة التفرقة العنصرية، وتقدير دور الأفراد والأمم والشعوب في تغيير التراث الثقافي والحضاري نحو

الأفضـل، وتـزويد النـاس بتراث حضـارتهم دون إهمال حضارات الأمم الأخرى، وتشجيع الأفـراد على التمسك بقيمهم وعاداتهم وتقاليدهم وتراثهم، قد تكون هذه العوامل السابقة جميعها، هي التي أدت إلى استقطاب اتجاه الفئات الثلاث المتمثلة في المعلمين، والمديرين والمشرفين التربويين، نحو الموجب في الدراسات الاجتماعية.

وقد تكون من العوامل التي ساعدت في الوصول إلى هذه النتيجة الأدوار الحياتية التي تؤديهـا الدراسات الاجتماعية نحو الفرد والمجتمع كرعاية القيّم الخلقية والدينية وتـطبيقهـا في الحياة اليومية، وممـارسة الأفكار الديمقراطية كالحرية والإخاء والعدالة والمساواة، وتشجيعها للأفراد على العمل التطوعي لخدمة المجتمع، والتفاعل الإيجابي والمشاركة الفاعلة لتحسين المجتمع المحلي، ومناقشة المشكلات الراهنة بشكل دقيق، والتعامل مع الواقع الذي نعيش فيه بإيجابياته وسلبياته دون خيال أو مثاليات لا أساس لها، واهتمام الدراسات الاجتماعية بالتربية البيئية مع توضيح علاقة الإنسان بالإنسان، وأثر هذه العلاقة في إيجاد النشاطات البشرية العديدة.

إن استقطاب الفئات الثلاث نحو الاتجاه الإيجابي للدراسات الاجتماعية، قد يكون الهدف من ورائه الموافقة على العديد من المبادىء والقيم والمهارات التي يجب أن ترتكـز عليهـا منـاهج جديدة للدراسات الاجتماعية، أو الرغبة في تحويل دور تنمية الـدراسـات الاجتماعية من مديريات المناهج إلى المتخصصين أنفسهم، حيث تمت موافقتهم (ومن خلال أداة البحث) على كثير من العوامل التي أدت إلى الكشف عن الـدور الحياتي الإيجـابي للدراسـات الاجتـماعية كما تراها الفئات الثلاث نحو أبعاد الدراسات الاجتماعية.

وتشـير قيّم الإحصـائي (ف) النـاتجة عن تحليل التباين الآحادي للتقديرات الكمية الممثلة لاتجـاهـات المعلمـين والمـديرين والمشرفـين التربويين نحو الدراسات الاجتماعية إلى أنه لا أثر لوظيفة المتخصص في الدراسات الاجتماعية على مستوى هذا الاتجاه الإيجابي أو قوته.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع بعض نتائج الدراسات السابقة التي أجراها روركٍ عام ١٩٧٤م (Roark 1974) ، والفيدين عام ١٩٨٠م (Elvedine 1980) ، في حين لم تتفق نتائج هذه الدراسة مع الدراسة التي أجراها تونر عام ١٩٧٨م (Toner 1978) ، ومسيالاس عام ١٩٦٩م (Massialas 1969).

ويبدو أن قوة الاتجاه واحدة عند الفئات الثلاث (المعلمون، والمديرون، والمشرفون التربويون)، الأمر الذي قد يفسره القائمون على هذه الدراسة في ضوء بعض المتغيرات عند المستجيبين، كالدرجة العلمية، وسنوات الخبرة في الوظيفة الحالية، ودرجة اطلاع المستجيب على ما يستجد في ميدان الدراسات الاجتماعية، وبالتالي في ضوء مكونات الاتجاه، كالمكون المعرفي والمكون العاطفي.

إن المعايير المتبعة لدى وزارة التربية والتعليم في اختيار المشرفين التربويين هي سنوات الخبرة في حالة توافر التخصص المطلوب من مستوى البكالوريس أو الليسانس، والدرجة العلمية في حالة عدم توافر التخصص المطلوب. ويتم بالنسبة للدراسات الاجتماعية استخدام المعيار الأول (سنوات الخبرة)، ويندر أن يتفق المعيار الأول (سنوات الخبرة) مع المعيار الثاني (الدرجة العلمية) في اختيار المشرفين التربويين.

ويرى القائمون على هذه الدراسة، بأن سنوات الخبرة هي سنوات مكررة للسنة الأولى إذا لم ترتبط بتحصيل أكاديمي. وبالتالي، فقد تساعد على ضعف المكون المعرفي المطلوب لتكوين الاتجاه، الأمر الذي قد يكون موجودًا في ميدان التدريس وبين المعلمين أنفسهم، سواء من حيث المتابعة المتواصلة لمادة الدراسات الاجتماعية، أو من حيث الدرجة العلمية، مما أدى إلى مقابلة المشرفين التربويين والمديرين بالمعلمين في قوة الاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية، ويكاد أن ينطبق الكلام نفسه على المديرين بالإضافة إلى انشغالهم في النواحي الإدارية.

التوصيات

يوصي القائمون على هذه الدراسة، في ضوء النتائج التي أسفرت عنها بما يأتي:

١ ـ اتخاذ معايير مناسبة ومساعدة لبعضها بعضا عند اختيار الشاغر الوظيفي للدراسات الاجتماعية، بحيث يؤخذ في الاعتبار المعرفة الأكاديمية لمحتوى الدراسات الاجتماعية بالإضافة إلى سنوات الخبرة.

٢ ـ إثراء منهج الدراسات الاجتماعية بحيث يشتمل على العوامل التي ساعدت على استقطاب اتجاه الفئات الثلاث (معلم، مدير، مشرف تربوي) نحو الجوانب الإيجابية في الدراسات الاجتماعية.

٣ ـ إجراء دراسة مماثلة مع تثبيت سنوات الخبرة والدرجة العلمية كمتغيرين قد يكون لهما أثرهما على تغيير قوة الاتجاه أو تثبيته عند دراسة المستوى الوظيفي.

٤ ـ إجراء دراسة تُظهر الأولويات الوظيفية للأدوار الحياتية للدراسات الاجتماعية، ومدى موافقة الفئات الثلاث على اعتبار التربية القيمية كأحد مكونات الدراسات الاجتماعية، وذلك بعد تحديد القيم المطلوبة من جانب الفئات الثلاث، والتأكد من وضوح مفهوم القيم لديهم.

المراجع

أولا: المراجع العربية

جودت أحمد سعادة. *تطوير أداة قياس الاتجاهات نحو الدراسات الاجتماعية*. مادة غير منشورة، دائرة التربية، جامعة اليرموك، اربد، الأردن. ١٩٨٣م.

جودت أحمد سعادة. *تطوير مناهج وطرق تدريس الجغرافيا*. مطابع المؤسسة الصحفية الأردنية (الرأي)، عمان، ١٩٨٣م.

جودت أحمد سعادة. *مناهج الدراسات الاجتماعية*. دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٨٤م.

ثانيا: المراجع الأجنبية

Beyer, Bary K. "Conducting Mortal Discussions in the Classroom". *Social Education,* 40:3 (March, 1976), 194-202.

Burton, John R. "Teachers Attitudes" (1964), in *Social Studies and Social Science Education:* An ERIC Bibliography. Macmillan Publishing Company, Inc. 1973, p. 312.

Dayton, Mitchell. *The Design of Educational Experiments.* McGraw-Hill Book Company, 1970.

Elvedine, Wilkerson. "A Comparative Study of Teacher Attitudes Regarding the Forced Desegregation of Urban Elementary School Faculties". *Dissertation Abstracts International,* vol. 41, no. 1, 1980, p. 99-A.

ERIC, Clearinghouse for the Social Studies / Social Science Education. *Social Studies / Social Science Education:* An ERIC Bibliography. Macmillan Publishing Company, Inc., 1973.

Hunkins, Francis et al. (editors). *Review of Research in Social Studies Education:* 1970 - 1975. National Council for the Social Studies, Washington, D.C., 1977.

Levenson, George B. "The Schools Contribution to the Learning of Participatory Responsibility" in *Political Youth, Traditional Schools: National and International Perspectives.* Byron G. Masialas, editor, Englewood Cliffs, New Jersey; 1972, pp. 123-148.

Lortie, Dan C. *School Teacher: A Sociological Study,* Chicago: University of Chicago Press, 1975.

Massialas, Byron G. et al. (1969) "Belief in Traditional Sociopolitical Values and the Discussion of Social Issues", in *Social Studies and Social Science Education: An ERIC Bibliography.* Macmillan Publishing Company, Inc., New York, 1973, p. 60.

Minium, Edward W. *Statistical Reasoning in Psychology and Education,* second edition. New York: John Wiley and Sons, Inc., 1970.

Patrick, John J. "The Impact of an Experimental Course: American Political Behavior, on the Knowledge, Skills, and Attitudes of Secondary School Students". *Social Education,* 36: 3 (March, 1972), 168-179.

Roark, Dale. "A Survey of Social Studies Teachers' Attitudes Toward Poverty and Welfare Programs in Oklahoma". *Dissertation Abstracts International,* vol. 34, no. 10, 1974 p. 6272-A.

Shaw, Marvin E., and **Jack M. Wright.** *Scales for the Measurement of Attitudes.* New York: McGraw-Hill Book Company, 1967.

Toner, James F. "An Analysis of Social Studies Teachers" Attitudes and Openness in Maine Secondary Education". *Dissertation Abstracts International,* vol. 38, no. 9, 1978 p. 5388-A.

Tucker, Jan L. "Social Studies Projects and Teacher Educators: Creative Tension", in *Social Studies / Social Science Education: An ERIC Bibliography.* New York: Macmillan Publishing Company Inc., 1973 p. 130.

Unks, Gerald. "Academic Freedom in Social Studies Teaching: An Illinois Study". Unpublished Doctoral Dissertation, University of Illinois, Urbana, Illinois, 1970.

Wisniewski, Richard et al. "Educational Researchers and Social Values", in *Social Studies / Social Science Education: An ERIC Bibliography.* New York: Macmillan Publishing Company, Inc., 1973 p. 89.

A Study of the Attitudes Towards the Role of Social Studies in Education

Jawdat A. Saabeh [*], Ahmad Audeh[**], and Gazi J. Khalifeh[***]

Associate Professor[*], Assistant Professor[**] and Lecturer[***], Department of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

The purpose of the study is to test the followng hypotheses:

1- Social Studies specialists (teachers, principals and supervisors) have positive attitudes toward the importance of social studies roles, specified by a measuring instrument prepared for this purpose at (α = 0.05).
2- Social studies specialists (teachers, principals and supervisors) have the same level of attitudes toward each role of the social studies at (α = 0.05).

A sample of 205 subjects was randomly selected from Irbid Educational District to represent three groups: teachers, principals and supervisors.

An instrument of eight subscales was developed by Sa'adeh for measuring attitudes toward eight roles of social studies. Validity and reliability of the instrument were sufficient for the research purposes. The attitude of each subject towards each role was described quantitatively. The data were manipulated statistically using "t", pooled or separated, to test the first hypothesis, while One-Way ANOVA was used to test the second hypothesis.

The results indicated that social studies specialists have positive attitudes toward the importance of social studies roles in life situations, and they have an equal level of attitude strength toward each role.

The positive agreement between direction and strength of social studies specialists' attitudes, may be due to their common understanding of social studies principles, values and skills regardless of their functions.

The efficiency of norms used by the Ministry of Education for placement purposes of the three groups is questioanble. These norms should be modified, new skills, principles and values should be developed in social studies curricula and further research about priorities of social studies roles should be conducted.

دراسات تربوية: مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، م٢، ص ص ٣٢٧ - ٣٥٣ (١٩٨٥)

استطلاع آراء مدرسي المواد الاجتماعية بالمدارس الابتدائية بمدينة الرياض في تدريس المواد الاجتماعية بمدارسهم

سليمان محمد الجبر

الأستاذ المساعد بقسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

هدف هذه الدراسة معرفة واقع تدريس المواد الاجتماعية في المدارس الابتدائية من حيث محتواها وطرائق تدريسها وأساليب التقويم وغيرها.

وقد أجري البحث في العام الدراسي ١٤٠٣/١٤٠٤هـ وذلك بتوزيع استبيان، كان قد أعده الباحث لمدرسي المدارس الابتدائية، على ثمان وخمسين مدرسة ابتدائية، أو بنسبة ٣٣٪ من مجموع مدارس مدينة الرياض.

بين البحث أن ارتباط أهداف منهج المواد الاجتماعية وثيق بالمجتمع المحلي والعربي والإسلامي؛ أما ارتباطه بالمجتمع العالمي فهو قليل.

وتبين نتائج هذا البحث أن الزمن المخصص لتدريس المواد الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية غير كاف.

وعن طرق التدريس المستخدمة في المرحلة الابتدائية فقد أفادت نتائج هذا البحث على أن الشرح والنشاط داخل الصف بين المدرس والتلميذ هي الطريقة السائدة في التدريس. أما عن الطرق الأخرى فتبين أن قلة من المدرسين يستخدمونها.

أما عن الوسائل التعليمية فقد أجاب ٧١٪ من المعلمين عن توافرها في المدارس، ولكن ما يستخدم بصورة كبيرة جدا هو السبورة والخرائط.

تبين نتائج هذا البحث أن الامتحانات في صورتها الحالية تميل أكثر ما تميل إليه في محتواها وصياغتها إلى الأسئلة المقالية.

مقدمة

تعد مهنة التربية والتعليم من أهم المهن التي يمارسها البشر منذ بدء الخليقة إلى يومنا هذا. فنجاحها أو فشلها ينعكس على المهن الأخرى في المجتمع، لأنها تحتاج إلى مناهج معدة إعدادا جيدا. ونظرا لتطور المعرفة الإنسانية في شتى المجالات نتيجة للتقدم العلمي الذي أثر بدوره على التربية والتعليم لأن عملية التربية لم تعد تعني بنقل المعلومات إلى التلاميذ فحسب بل أصبحت هذه العملية تتطلب الخبرة في ميدان التربية والإلمام بقواعد وأصول المهنة.

ولعل تدريس المواد الاجتماعية في المدارس الابتدائية يساعد التلميذ على معرفة الحقائق التاريخية والجغرافية عن وطنه وأمته، مما يساعده على فهمها، وكذلك معرفة قيمة الخدمات التي يحصل عليها وتقدير أهميتها، ومما يؤكد ذلك «أن وظيفة تعليم المواد الاجتماعية في المدرسة الابتدائية ليست تحصيل قدر من المعرفة ولكنها تحقيق النمو الاجتماعي في الجيل الناشىء من المواطنين ـ أي تحقيق النمو المتعلق بكفاية التلميذ كعضو في جماعة. ومع أن وظيفة التربية كلها هي تحقيق هذا النمو إلا أن المواد الاجتماعية هي المسؤولة مباشرة بحكم طبيعتها عن تحقيق الفهم الاجتماعي، والإدراك الاجتماعي، والمعرفة الاجتماعية، وهي جميعا مجتمعة من مقومات السلوك الاجتماعي الطيب»[١].

إن تدريس المواد الاجتماعية في المدراس الابتدائية يساعد التلميذ على معرفة الكيفية التي استطاع الإنسان أن يحل مشكلاته ويكيف علاقته بالبيئة الطبيعية التي يعيش فيها، فالمواد الاجتماعية تدرس كيفية تحكم الإنسان في البيئة الطبيعية والبيئة الاجتماعية والحوادث التي أحدثها الإنسان والحقائق التي توصل إليها تدخل كلها في دائرة المواد الاجتماعية. وتدريس المواد الاجتماعية في المدارس الابتدائية هو أن يتعلم التلميذ دراسة المشكلات التي تخص سنا معينة في بيئة محدودة.

والمملكة العربية السعودية كمعظم دول العالم بدأت تحقق إنجازات عظيمة في مجال التعليم، الأمر الذي أدى بالضرورة إلى إعادة النظر في بناء مناهجها التعليمية سواء في المدارس الابتدائية أو المتوسطة أو الثانوية.

لقد لاحظ الباحث أن مناهج المواد الاجتماعية تحتاج إلى إعادة بناء جديد، يتفق وروح العصر الذي تشهده المملكة العربية السعودية لتساعد بدورها ببناء جيل يتمتع بالمعرفة الجيدة بحكم عضوية الباحث في الأسرة الوطنية للعلوم الاجتماعية بوزارة المعارف ومن خلال إشرافه على طلاب المواد الاجتماعية في التربية الميدانية، بالإضافة إلى فحصه للكتب المقررة في المرحلة الابتدائية. رأى الباحث أن يتعرف على واقع تدريس المواد الاجتماعية بالمدارس الابتدائية من حيث أهدافها وطرق تدريسها والوسائل التعليمية المستخدمة في تدريسها والتقويم الذي يستخدم ومدى استخدام المكتبة المدرسية في تدريس المواد الاجتماعية.

ففي دراسة أجراها جاسم سالم بونوفل[٢] ١٤٠٤هـ عن تقويم تدريس مادة الجغرافيا في المدارس الثانوية بدولة البحرين تعرف فيها على واقع تدريس مادة الجغرافيا وذلك من حيث طرق التدريس والوسائل التعليمية والكتاب المدرسي وأساليب التقويم في هذه المادة وإعداد المعلم وتدريبه.

من أبرز النتائج التي توصل إليها في هذه الدراسة، أن هناك ارتباطا كبيرا بين أهداف منهج الجغرافيا في المرحلة الثانوية والبيئة المحلية والخليجية والعربية والعالم

الإسلامي والعالم. أما عن محتويات المقررات فقد وجد أنها تلبي حاجات التلاميذ النفسية والاجتماعية، وأن ارتباط مادة الجغرافيا بمناهج مادة التاريخ موجود بحد قليل جدا. وعن استخدام المدرسين للنشاطات اللاصفية فإنها تستخدم في حدود ضيقة جدا. أما عن طرق التدريس فتبين هذه الدراسة أن الطريقة الإلقائية هي المستخدمة، لذا فقد تبين من هذه الدراسة أن الموقف التعليمي للتلاميذ سلبي. ولأن الوسائل التعليمية لم تكن متوافرة في دولة البحرين، فقد كان استخدام المدرسين لها قليلا وتبين أن السبورة تأتي في مقدمة الوسائل التعليمية التي يستخدمها المدرسون في تدريس مادة الجغرافيا. أما عن الاختبارات فقد تبين أن الاختبارات المقالية هي المستخدمة بنسبة كبيرة جدا.

وفي دراسة قام بها محمد صالح كردي[٣] ١٤٠٣هـ، فقد دلت نتائج هذه الدراسة على أن هناك عددا محدودا من الوسائل التعليمية المستخدمة تأتي في مقدمتها السبورة والخرائط والأطالس. أما بقية الوسائل التعليمية فإن استخدامها يكاد أن يكون نادرا أو شبه معدوم. ولقد دلت نتائج هذه الدراسة على أن هناك مجموعة من الأسباب التي تعوق استخدام الوسائل مثل كثافة المنهج، وعدم توافر الوسائل التعليمية ومستلزماتها، وعدم وجود غرف مجهزة بالمواد الاجتماعية، وعدم معرفة بعض المدرسين بتشغيل الأجهزة أو إنتاج الوسائل وكذلك قلة الدورات التدريبية في مجال الوسائل التعليمية.

وفي دراسة قام بها الدكتور سرالختم عثمان علي[٤] ١٣٩٩هـ، فقد دلت نتائج هذه الدراسة على أن أهداف منهج التاريخ في المدارس المتوسطة تؤكد على موضوع الانتماء للمجتمع الإسلامي وهي شديدة الارتباط. أما فيما يختص بالأسس النفسية للمنهج فإن الدراسة دلت على أن هذه المسألة تتطلب تنويع مناهج وكتب التاريخ لتكون ملائمة لمستويات الطلاب. إن المنهج يسعى لتزويد الطالب بالقدر المناسب من المعرفة التاريخية على أن هذا القول لا ينطبق كثيرا على كتاب التاريخ في الصف الأول المتوسط لأن هذا الكتاب فوق مستوى الطلاب. وعن ارتباط مناهج التاريخ بالجغرافيا فهذا موجود بدرجة مناسبة في المناهج الحالية. إن دور التلميذ في عملية

التعليم والتعلم يكـاد يكون ثانويا وهذا راجع إلى استخدام الطريقة الإلقائية التي تغلب على تدريس التاريخ . أما فيما يتعلق بالوسائل التعليمية كالأفلام والتسجيلات الصوتية فقد دلت هذه الدراسة على أنها لا تلعب دورا كبيرا في تدريس التاريخ .

وفي دراسة ليوسف مصطفى القاضي وصلاح مصطفى[٥] ١٤٠١هـ والتي من أهدافها معرفة جدوى تدريس الجغرافيا ومن ثم وضع تصور لتحسينه، فقد كان من أهم نتائج هذه الدراسة عدم استعمال الوسائل التعليمية من قبل كثير من المدرسين وذلك لعدم معرفة استعمالها وعدم الاهتمام بالرحلات والزيارات العلمية وعدم وجود كتاب للمعلم يوضح تدريس الكتاب المقرر.

مشكلة الدراسة

من خلال اطلاع الباحث على مناهج المواد الاجتماعية التي تدرس بالمملكة العربية السعودية في مدارسها الابتدائية، يشعر أن هناك قصورا في تدريس المواد الاجتماعية بالمدارس الابتدائية وذلك من حيث محتوى المقرر للمواد الاجتماعية والذي لم يطرأ عليه أي تغيير في السنوات العشر الأخيرة وكذلك طرق التدريس، لأن وزارة المعارف كانت بحاجة إلى الكم من المدرسين وذلك للتوسع الكبير في إنشاء واستحداث مدارس ابتدائية، الأمر الذي أدى إلى إهمال الكيف في بناء المدرس والاعتماد على الطرق التدريسية الحديثة. أما الوسائل التعليمية فجميع الأبحاث التي رجع إليها الباحث من خلال النتائج رأت القصور في استخدامها بل وكثير منها ينعدم استعماله ويقتصر في استخدام الوسائل التعليمية على السبورة والخرائط. وأساليب التقويم والتي تعتمد في أغلب الأحيان على اختبار قدرة التلميذ على الحفظ والاستظهار مهملة قدرات التلميذ الأخرى.

أهداف الدراسة

١ ـ التعرف على واقع تدريس المواد الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية بالمملكة

العربية السعودية وذلك من حيث محتوى المقرر وأهدافه، طرق التدريس، الوسائل التعليمية، المكتبة المدرسية وأساليب التقويم.

٢ ـ اقتراح الأساليب المناسبة لتحسين تدريس المواد الاجتماعية في ضوء نتائج هذا البحث.

الأسئلة التي سيحاول البحث الإجابة عنها

سيحاول الباحث الإجابة على الأسئلة الآتية في هذا البحث:

١ ـ ما مدى ارتباط أهداف منهج المواد الاجتماعية بالبيئة المحلية والعربية والإسلامية والعالمية؟

٢ ـ هل محتوى مناهج المقررات في المواد الاجتماعية مناسب للزمن المخصص له؟

٣ ـ هل يوجد ارتباط بين مقررات المواد الاجتماعية من صف إلى آخر؟

٤ ـ ما أكثر طرق التدريس استخداما في تدريس المواد الاجتماعية؟

٥ ـ هل تتوافر الوسائل التعليمية لتدريس المواد الاجتماعية؟ وما مدى استخدامها؟

٦ ـ هل يعرض الكتاب المدرسي موضوعاته بطريقة مشوقة؟

٧ ـ هل يهتم الكتاب المدرسي بالخرائط والصور والرسوم البيانية؟

٨ ـ ما مدى الاستفادة من المكتبة المدرسية في تدريس المواد الاجتماعية؟

٩ ـ ما نوعية الاختبارات المستخدمة في تدريس المواد الاجتماعية؟

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على:

١ ـ معلمي المـواد الاجتـماعية بالمـرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية للبنين بمدينة الرياض للعام الجامعي ١٤٠٣ـ١٤٠٤هـ.

٢ ـ منـاهـج المـواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية. (أهداف المنهج وطرق التدريس، والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم).

أفــراد الدراسة

تكـون مجتمـع هذه الـدراسة من ثمان وخمسين مدرسة ابتدائية داخل مدينة الرياض وهذه تمثل ٣٣٪ من مدارس مدينة الرياض الحكومية* والبالغ عددها مائة وأربع وسبعين مدرسة تضم مائة وأربعة وسبعين معلما للمواد الاجتماعية. لقد بلغ عدد المعلمين الذي أجابوا عن الاستبيان ثمانية وخمسين معلما. ولقد تم اختيار هذه المدارس بالطريقة العشوائية.

أداة البحــث

يمثل الاستبيان الأداة الأساسية لهذا البحث وقد صمم الباحث هذا الاستبيان مراعيا أهداف الدراسة. ولقد كان مجموع أسئلة هذا الاستبيان واحدا وأربعين سؤالا موزعة على النحو التالي:

أولا: أهداف منهج المواد الاجتماعية.
ثانيا: محتوى منهج المواد الاجتماعية.
ثالثا: طرق التدريس.
رابعا: الوسائل التعليمية.
خامسا: الكتاب المدرسي.

---

* دليل مدارس المديرية العامة للتعليم بمنطقة الرياض لسنة ١٤٠٤هـ.

سادسا: المكتبة المدرسية والقراءات الخارجية.
سابعا: التقويم.

وقد أعد الباحث فقرات الاستبيان ووزعها على عدد من المحكمين* للتحقق من صدق الاستبيان. وبعد إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون قام الباحث بوضع فقرات الاستبيان في صورتها النهائية. اختار الباحث عشر مدارس غير المدارس المتضمنة في العينة وأجرى فيها الاستبيان لغرض التحقق من ثباته وقد أجاب عنه المعلمون واتضح من إجاباتهم وضوح فقرات الاستبيان. ثم قام الباحث بتوزيع الاستبيان على مدارس مدينة الرياض التي اختيرت عشوائيا. وقد أعيد ثمانية وخمسون استبيانا بعد الإجابة، أي أن العائد كان بنسبة ١٠٠٪.

الطريقة الإحصائية

قام الباحث بتحليل نتائج هذا البحث عن طريق التوزيع التكراري لفقرات الاستبيان والنسبة المئوية، وذلك باعتبار أن الدرجات «إلى حد كبير وإلى حد ما» عبارة واحدة واحتسب مجموع تكراريهما معا وكذلك مجموع نسبتهما المئوية، وأيضا اعتبار الدرجات «إلى حد قليل وليس كذلك» عبارة واحدة واحتسب مجموع تكراريهما معا وكذلك مجموع نسبتهما المئوية.

تحليل النتـــائج

سيكـون توزيع نتـائج هذا البحث حسب الموضوعات الرئيسة التي تضمنها الاستبيان وهي كما يلي:

---

*أعضـاء هيئـة التـدريس بقسم المناهج وطرق التدريس المتخصصون في مناهج وتدريس المواد الاجتماعية والموجودون بالقسم للعام ١٤٠٤هـ.

جدول رقم (١)

أهداف منهج المواد الاجتماعية

العبارة		إلى حد كبير	إلى حد ما	إلى حد قليل	ليس كذلك
ترتبط أهداف المنهج بالمجتمع المحلي	التكرار النسبة	٢٦ ٤٦,٤٢	٢٢ ٣٩,٢٨	٧ ٣٩,٥٠	٣ ١,٧٨
ترتبط الأهداف بالمجتمع العربي والإسلامي	التكرار النسبة	٢٨ ٤٨,٢٧	٢١ ٣٦,٢٠	٨ ١٣,٧٩	١ ١,٧٢
ترتبط الأهداف بالمجتمع العالمي	التكرار النسبة	٧ ١٢,٥٠	١٥ ٢٦,٧٨	٢٧ ٤٨,٢١	٩ ١٢,٥٠

يبين الجدول رقم (١) أن مناهج المواد الاجتماعية ترتبط أهدافها بالمجتمع المحلي حيث أفاد ٨٥,٧٠٪ من مجموع العينة بذلك، وكذلك أفادت الدراسة أن مناهج المواد الاجتماعية ترتبط بالمجتمع العربي والإسلامي ٨٤,٤٧٪ . أما عن ارتباط أهداف المواد الاجتماعية بالمجتمع العالمي فقد أفاد ٦٠,٧١٪ من أفراد الدراسة عن عدم الارتباط.

يوضح الجدول رقم (٢) أن الزمن المخصص لتدريس المواد الاجتماعية في المدارس الابتدائية غير كاف حيث أفاد ٦٣,١٥٪ بذلك. أما عن ارتباط مادتي التاريخ والجغرافيا ببعضهما البعض فقد أوضح ٦٣,٧٩٪ من أفراد العينة بوجود مثل هذا الترابط. وعن ارتباط المادة ببعضها البعض من صف لآخر فقد تبين أن ٧٠,٦٨٪ من أفراد الدراسة يرون مثل هذا الترابط. وعن مستوى المحتوى بالنسبة للتلاميذ نفسيا وعلميا فقد بين ٦٢٪ من أفراد الدراسة أن محتوى المنهج ملائم للتلاميذ بهذه المرحلة.

جدول رقم (٢)

محتوى منهج المواد الاجتماعية

العبارة		إلى حد كبير	إلى حد ما	إلى حد قليل	ليس كذلك
كمية المادة مناسبة للزمن المخصص	التكرار	٨	١٣	١٣	٢٤
	النسبة	١٤,٠٣	٢٢,٨٠	٢٢,٨٠	٤٠,٣٥
هناك ارتباط بين التاريخ والجغرافيا	التكرار	١٢	٢٥	١٨	٣
	النسبة	٢٠,٦٩	٤٣,١٠	٣١,٠٣	٥,١٧
هناك ارتباط من صف لآخر	التكرار	١٥	٢٦	١٥	٢
	النسبة	٢٥,٨٦	٤٤,٨٢	٢٥,٨٦	٣,٤٤
يناسب المحتوى مستوى التلاميذ	التكرار	١٢	٢٤	١٨	٤
	النسبة	٢٠,٦٩	٤١,٣٧	٣١,٠٣	٦,٨٩

في الجدول رقم (٣) يتضح أن ٦٢,٧٤٪ من أفراد العينة لا يستخدمون التلقين في تدريسه لأن ٩٠,٩٪ أفادوا بأنهم يستخدمون طريقة الشرح. أما عن التفاعل بين المدرس والتلميذ فقد أفاد ٨٩٪ من عينة البحث أن تدريسهم يعتمد على مثل هذا. وأفاد ٧٨٪ من أفراد الدراسة أن طريقة النشاط داخل الصف مستخدمة، وعن طريقة الاستقصاء فقد كان ٥٤,٨٩٪ من أفراد العينة يستخدمونها، بينما ٤٥٪ منهم لا يستخدمونها. وعن النشاط داخل الصف فقد أفاد ٥٧,٦٨٪ بأنهم يستخدمونها وأفاد ٤٢٪ بأنهم لا يستخدمونها. وعن العمل اليدوي داخل الصف فقد تبين أن ٨٤,٦٪ من المدرسين لا يستخدمونها.

جدول رقم (٣)

طرق التدريس
إلى أي حد تستخدم طرق التدريس الآتية؟

العبـــارة		إلى حد كبير	إلى حد ما	إلى حد قليل	ليس كذلك
التلقين	التكرار	١٠	٩	١٤	٢٥
	النسبة	١٩,٦٠	١٧,٦٤	٢٧,٤٥	٣٥,٢٩
الشـــرح	التكرار	٣١	١٩	٤	٤
	النسبة	٥٦,٣٦	٣٤,٥٤	٧,٢٧	١,٨١
التفاعل بين المدرس	التكرار	٣٤	١٥	٥	٤
والتلميذ	النسبة	٦١,٨١	٢٧,٢٧	٩,٠٩	١,٨١
النشاط داخل الصف	التكرار	١٩	٢٠	٦	٥
	النسبة	٣٨,٠	٤٠,٠	١٢,٠	١٠,٠
الاستقصـــاء	التكرار	٨	٢٠	١٢	١١
	النسبة	١٥,٦٨	٣٩,٢١	٢٣,٥٢	٢١,٥٦
النشاط خارج الصف	التكرار	٦	٢٤	١١	١١
	النسبة	١١,٥٣	٤٦,١٥	٢١,١٥	٢١,١٥
العمل اليدوي داخل الصف	التكرار	٧	١٠	١٨	١٦
	النسبة	١٣,٧٢	١٩,٦٠	٥٣,٢٩	٣١,٣٧

يوضح الجدول رقم (٤) أن ٧١,٤٪ من المدرسين أفادوا بأن الوسائل التعليمية للمواد الاجتماعية متوافرة في مدارسهم، وأوضحت الدراسة أن ٩٠,٩٪ من المدرسين يستخدمون السبورة في تدريسهم. أما عن استخدام الخرائط فقد أفاد ٩١,٢٪ من المدرسين أنهم يستخدمونها في تدريسهم. وتبين كذلك أن استخدام الصور قليل حيث أفاد بذلك ٤٥,٦٠٪ من أفراد العينة. أما عن استخدام الأطالس فقد أوضحت الدراسة أن ٧٣,٦٨٪ من المدرسين لا يستخدمونها في تدريسهم. ويبين الجدول أن

٦٩٪ من المـدرسـين لا يستخـدمون حجرة المواد الاجتماعية في تدريسهم. أما عن استفادة التلاميذ من برامج التليفزيون وتوجيه المدرسين لهم بذلك فقد تبين أن ٤٩٪ من المدرسين يوجهون تلاميذهم للاستفادة من برامج التليفزيون ولكن ٩, ٥٠٪ من المدرسين لا يطلبون ذلك من تلاميذهم. أما عن استخدام الأفلام في المدارس فقد أجـاب ٤, ٧١٪ من المدرسين بعدم استخدامهم لها. وعن ا لمجسمات فقد تبين أن ٩, ٧٤٪ من المدرسين لا يستخدمونها كذلك. وعن استخدام العينات في التدريس فقـد أجـاب ٥, ٧٤٪ من المـدرسـين بعـدم استخدامهم لذلك. أما عن استخدام الأشكـال والرسوم البيانية فقد تبين أن ٣, ٤٠٪ من المدرسين يستخدمونها بينما أفاد ٦, ٥٩٪ من المدرسين أنهم لايستخدمونها. وعن التسجيلات فقد تبين أن ٨٩٪ من المـدرسـين لا يستخـدمـونها في التـدريس. وعن الـرحـلات والـزيارات فهي قليلة الاستخـدام حيث أفاد ٩, ٧١٪ من المدرسين بذلك. أما عن استخدام التمثيل في تدريس التاريخ فقد تبين أن ٤٢٪ من المدرسين يستخدمونه في تدريسهم للتاريخ وأفاد ٨, ٥٧٪ من المدرسين بعدم استخدامه.

جدول رقم (٤)
الوســائل التعليمـيـة

العبـــارة		إلى حد كبير	إلى حد ما	إلى حد قليل	ليس كذلك
تتوافر الوسائل للمواد الاجتماعية	التكرار النسبة	١٠ ٢٠, ٤٠	٢٥ ٥١, ٠٢	١٠ ٢٠, ٤٠	٤ ٨, ١٦
أستخدم السبورة	التكرار النسبة	٤٢ ٧٦, ٣٦	٨ ١٤, ٥٤	٥ ٩, ٠٩	
أستخدم الخرائط	التكرار النسبة	٤٠ ٧٠, ١٧	١٢ ٢١, ٠٥	٤ ٧, ٠١	١ ١, ٧٥
أستخدم الصور	التكرار النسبة	١١ ١٩, ٢٩	١٥ ٢٦, ٣١	٢٠ ٣٥, ٠٨	١١ ١٩, ٢٩

تابع جدول رقم (٤)

العبـــارة		إلى حد كبير	إلى حد ما	إلى حد قليل	ليس كذلك
أستخدم الأطالس	التكرار النسبة	٧ ٢١,٢٨	٨ ١٤,٠٣	١٩ ٣٣,٣٣	٢٣ ٤٠,٣٥
أستخدم حجرة المواد الاجتماعية	التكرار النسبة	٧ ٢١,٧٢	١٠ ١٨,١٨	١٥ ٢٧,٢٧	٢٣ ٤١,٨١
أوجه التلاميذ للاستفادة من التليفزيون	التكرار النسبة	١٧ ٣٠,٩٠	١٠ ١٨,١٨	١٦ ٢٩,٠٩	١٢ ٢١,٨١
أستخدم الأفلام	التكرار النسبة	٥ ٨,٩٢	١١ ١٩,٦٤	١٥ ٢٦,٧٨	٢٥ ٤٤,٦٤
أستخدم المجسمات	التكرار النسبة	٣ ٥,٧٦	١٠ ١٩,٢٣	١٥ ٢٨,٨٤	٢٤ ٤٦,١٥
أستخدم العينات	التكرار النسبة	٢ ٣,٦٣	١٢ ٢١,٨١	٢٣ ٤١,٨١	١٨ ٣٢,٧٢
أستخدم الأشكال والرسوم البيانية	التكرار النسبة	٥ ٨,٧٧	١٨ ٣١,٥٧	١٤ ٢٤,٥٦	٢٠ ٣٥,٠٨
أستخدم التسجيلات	التكرار النسبة	١ ١,٨١	٥ ٩,٠٩	١٣ ٢٣,٦٣	٣٦ ٦٥,٤٥
أستخدم الرحلات والزيارات	التكرار النسبة	٥ ٨,٧٧	١١ ١٩,٢٩	١٨ ٣١,٥٧	٢٣ ٤٠,٣٥
أستخدم التمثيل في تدريس التاريخ	التكرار النسبة	٦ ١٠,٥٢	١٨ ٣١,٥٧	١٣ ٢٢,٨٠	٢٠ ٣٥,٠٨

يوضح الجدول رقم (٥) أن الكتاب المدرسي يناسب التلاميذ علميا حيث أفاد بذلك ٦٨,٣٪ من المدرسين. أما عن عرض الموضوعات فقد أوضح ٥٢,٦٪ من المدرسين أن عرض الكتاب للموضوع غير مشوق. أما عن وجود رسوم توضيحية بالكتاب المقرر فقد بين ٧٠٪ من أفراد العينة عن وجود مثل هذه الرسوم. وأفاد ٧٥,٤٪ من المدرسين أن الأسئلة والأنشطة توجد بالكتاب المدرسي بقدر كاف. أما عن طباعة الكتاب فقد أوضح ٧٤٪ من المدرسين أن الكتاب سليمة طباعته من العيوب. وعن إخراج الكتاب بطريقة جيدة أفاد بذلك ٥٦٪ من المدرسين بينما ٤٣,٨٪ منهم أفاد بعدم إخراجه بطريقة جيدة.

جدول رقم (٥)
الكتاب المدرسي
إلى أي حد يناسب الكتاب المدرسي المقرر مستوى التلاميذ من حيث. . . ؟

العبارة		إلى حد كبير	إلى حد ما	إلى حد قليل	ليس كذلك
المستوى العلمي	التكرار	١٢	٢٧	١٤	٤
للتلاميذ	النسبة	٢١,٠٣	٤٧,٣٦	٢٤,٥٦	٧,٠١
يعرض الموضوعات	التكرار	٩	١٨	١٩	١١
بطريقة مشوقة	النسبة	١٥,٧٨	٣١,٥٧	٣٣,٣٣	١٩,٢٩
توجد الرسوم التوضيحية	التكرار	١٧	٢٣	١٣	٤
في الكتاب	النسبة	٢٩,٨٢	٤٠,٣٥	٢٢,٨٠	٧,٠١
توجد الأنشطة والأسئلة	التكرار	١٣	٣٠	١٠	٤
بمقدار كاف	النسبة	٢٢,٨٠	٥٢,٦٣	١٧,٥٤	٧,٠١
طباعة الكتاب سليمة	التكرار	٢٧	١٦	٧	٨
من العيوب	النسبة	٤٦,٥٥	٢٧,٥٨	١٢,٠٦	١٣,٧٩
إخراج الكتاب بطريقة	التكرار	١٤	١٨	٩	١٦
جيدة	النسبة	٢٤,٥٦	٣١,٥٧	١٥,٧٨	٢٨,٠٧

تبين من الجدول رقم (٦) أن الكثير من المدرسين لا يستخدمون المكتبة المدرسية حيث أفاد ٦٤٪ منهم بأنهم لا ينظمون حصصا للمكتبة خلال الفصل الدراسي وأفاد ٦٦,٦٪ من المدرسين بأنهم لا يطلبون من التلاميذ الذهاب إلى المكتبة للقراءة وإعداد

الملخصات عن الكتب التي يطلعون عليها. وأفاد ٤٥,٤٪ من المدرسين أن المكتبة تضم كتبا مناسبة عن المواد الاجتماعية، بينما أفاد ٥٤,٥٪ من المدرسين أن المكتبة لا تضم كتبا مناسبة عن المواد الاجتماعية.

جدول رقم (٦)
المكتبة المدرسية والقراءات الخارجية

العبـــارة		إلى حد كبير	إلى حد ما	إلى حد قليل	ليس كذلك
أنظم حصص مكتبة خلال الفصل الدراسي	التكرار	٥	١٠	١٨	٢٣
	النسبة	٨,٩٢	١٧,٨٥	٣٢,١٤	٤١,٠٧
يعد التلاميذ ملخصات عن الكتب التي يطلعون عليها	التكرار	٥	١٤	١٣	٢٥
	النسبة	٨,٧٧	٢٤,٥٦	٢٢,٨٠	٤٣,٨٦
تضم المكتبة كتبا مناسبة عن المواد الاجتماعية	التكرار	٦	١٩	١٩	١١
	النسبة	١٠,٩٠	٣٤,٥٤	٣٤,٥٤	٢٠

بين الجدول رقم (٧) أن ٧٧٪ من المدرسين في المرحلة الابتدائية يستخدمون الأسئلة القصيرة في تقويم المواد الاجتماعية. أما عن استخدام الأسئلة المقالية فقد أفاد ٦١٪ من المـــدرســين أنهم لا يستخـدمـونها، وعن استخـدام الأسئلة الشفهية في الاختبارات فقد أوضح ٥٩,٦٪ من المدرسين أنهم يستخدمونها بينما ٤٩,٣٪ منهم لا يستخدمونها. وعن الأسئلة الموضوعية فقد تبين أن غالبية المدرسين يستخدمونها حيث أفاد بذلك ٧٨,٩٪ منهم.

جدول رقم (٧)

التقـــويـــم

العبـــارة		إلى حد كبير	إلى حد ما	إلى حد قليل	ليس كذلك
أستخدم أسئلة قصيرة	التكرار	١٩	٢٥	٧	٦
	النسبة	٣٣,٣٣	٤٣,٨٦	١٢,٢٨	١٠,٥٢
أستخدم الأسئلة المقالية	التكرار	٩	١٧	١٨	١٣
	النسبة	١٥,٧٨	٢٩,٨٢	٣١,٥٧	٢٢,٨٠
أستخدم الاختبارات الشفهية	التكرار	١٠	٢٤	١٦	٧
	النسبة	١٧,٥٤	٤٢,١٠	٢٨,٠٧	٢١,٢٨
أستخدم الأسئلة الموضوعية	التكرار	٢٣	٢٢	٧	٥
	النسبة	٤٠,٣٥	٣٨,٥٩	١٢,٢٨	٨,٧٧

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث بعد تحليل نتائج الدراسة والتي قامت باستطلاع رأي المدرسين الذين يدرسون المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية، يود الباحث أن يستعرض خلاصة لبعض النتائج التي أجاب عنها البحث.

بين البحث أن ارتباط أهداف منهج المواد الاجتماعية وثيق بالمجتمع المحلي والعربي والإسلامي. أما ارتباطه بالمجتمع العالمي فهو قليل، وعليه فإن بناء مناهج المواد الاجتماعية لابد أن يدرس كوحدة متداخلة خاصة وأن العالم اليوم يرتبط بشبكة مواصلات جبارة بالإضافة إلى التقدم العلمي الذي أوصل جميع ما توصلت إليه تكنولوجيا الدول المتقدمة إلى بلادنا.

تبين نتائج هذا البحث أن الزمن المخصص لتدريس المواد الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية غير كاف، وبناء على هذا فلابد من إعادة النظر في عدد الحصص الأسبوعية التي تعطى لتدريس المواد الاجتماعية. وعن ارتباط مناهج مادة التاريخ بالجغرافيا فتفيد النتائج على أنه موجود ولكن هذا لا يمنع من أن تدرس المواد الاجتماعية بناء على التكامل المنهجي لأن ذلك يخدم العملية التعليمية بصورة أفضل خاصة في المرحلة الابتدائية. وعن مناسبة محتوى المنهج لمستوى التلاميذ وترابطه من صف إلى آخر فتشير الدراسة إلى أن ذلك موجود ويفضل أن تجرى بعض التعديلات الضرورية الدورية لمحتوى المقررات.

وعن طرق التدريس المستخدمة في المرحلة الابتدائية فقد أفادت نتائج هذا البحث على أن الشرح والنشاط داخل الصف بين المدرس والتلميذ هي السائدة في التدريس. أما عن الطرق الأخرى فتبين أن قلة من المدرسين يستخدمونها. إن الاستقصاء والنشاطات اللاصفية والعمل اليدوي داخل الصف أمور ضرورية في التدريس، لأن المعلم يستطيع أن يجعل من التلميذ في هذه المرحلة صلب العملية التعليمية وأن دور المدرس هو الإشراف. فكلما استطاع التلميذ أن يصوغ السؤال يمكن لتلميذ آخر الإجابة ويمكن للمدرس التعليق على إجابات تلاميذه. أما عن النشاطات اللاصفية والعمل اليدوي للتلميذ داخل الصف فإنهما يكسبان التلميذ المهارة على عمل شيء مفيد ونافع ويمكن للمدرس أن يبدأ في هذه المرحلة بتعليم تلاميذه مبادىء رسم الخرائط وقراءتها بالإضافة إلى النشاطات اللاصفية كزيارة المكتبة أو المتحف وعمل صحيفة حائطية عن قراءات التلاميذ وملخصات ما قرىء من الكتب أو الجرائد أو المجلات.

أما عن الوسائل التعليمية فقد أجاب ٧١٪ من المعلمين عن توافرها في المدارس، ولكن ما يستخدم بصورة كبيرة جدا هو السبورة والخرائط. ماذا عن بقية الوسائل التعليمية؟ إن التلميذ في هذه المرحلة يحتاج إلى الكثير من الوسائل التعليمية المناسبة لعمره لكي يستطيع أن يتفهم المقرر. إن تعليم التلميذ استخدام الأطالس الجغرافية والتاريخية ضروري وحتمي خاصة في هذه المرحلة وتوجيه التلاميذ لبرامج

التليفـزيون لأن هنـاك الكثير من البرامج التاريخية والجغرافية التي يقوم التليفزيون بعرضها ويمكن للتلميذ مشاهدتها وهو في منزله. وعن استخدام الأشكال والرسوم البيانية والرحلات والزيارات واستخدام التسجيلات الصوتية واستخدام التمثيل في تدريس التاريخ عوامل كلها تساعد التلميذ على فهم المادة التعليمية وبقائها في ذاكرة التلميذ فترة أطول وعليه فإن وزارة المعارف لابد أن تأخذ ببادرة وهي إنشاء مراكز للوسائل التعليمية في جميع مناطق المملكة ولو أنها موجودة الآن ولكن تحتاج إلى إعادة بنـاء هيكـل مميز ذي نفوذ واسع ولا تجعل من غرف الوسائل التعليمية مستودعات للحفظ فقط.

لابد من توفير المراجع والكتب والمجلات التاريخية والجغرافية في مكتبة المدرسة حتى يمكن استغلالها من قبل التلاميذ وذلك للاستفادة منها في عمل مقالات وبحوث صغيرة تتناول مختلف جوانب تدريس المواد الاجتماعية، لأن استخدام المكتبة كذلك يساعد في تنويع طرق البحث وصقل مهارات القراءة والاطلاع والتلخيص واستخدام المراجع، لذا لابد للمدرس من أن يستخدم المكتبة المدرسية بصورة أفضل حتى يتعود التلميذ على استخدام الكتب والمراجع.

تبين نتائج هذا البحث أن الامتحانات في صورتها الحالية تميل أكثر ما تميل إليه في محتواها وصياغتها إلى الأسئلة المقالية. لذا يرى الباحث أن الامتحانات بحاجة إلى إعادة صياغة وتنظيم في محتواها لأنها في الوقت الحاضر لا تركز إلا على الناحية المعرفية ومقدار ما حفظه التلميذ من معلومات وحقائق وتهمل الجوانب الأخرى. إن تنوع الاختبارات أمر ضروري ومهم بحيث تأخذ الطابع المقالي والموضوعي والعملي ولا تقتصر على النوع الذي يتطلب الحفظ والاستظهار بل تتعدى ذلك إلى الأسئلة التي تتطلب التفكير والتطبيق. ومن الضروري أن تهتم الاختبارات بالأسئلة التي تتطلب من التلميذ القيام بمهارات معينة كرسم الخرائط وقراءتها والرسوم البيانية.

التوصيـــات

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث بعد تحليل نتائج هذه الدراسة والتي

قامت باستطلاع رأي المدرسين الذين يدرّسون المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية، فقد توصل الباحث إلى توصيات ومقترحات يرى أنها يمكن أن تفيد في تحسين تدريس المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية وهي كما يلي :

أولا : يوصي الباحث أنه عند بناء مناهج المواد الاجتماعية فلابد أن يراعى أنها وحدة متداخلة خاصة بتلاميذ المرحلة الابتدائية .

ثانيا : يوصي الباحث بزيادة عدد حصص المواد الاجتماعية عما هو عليه الآن لأن الكثير من معلمي هذه المرحلة يشكون من قلة حصص المواد الاجتماعية .

ثالثا : يوصي الباحث بتدريس المواد الاجتماعية على أساس من التكامل المنهجي لأنه يخدم العملية التربوية بصورة أفضل في المرحلة الابتدائية .

رابعا : يوصي الباحث بالاهتمام بطرق التدريس الأخرى التي تجعل من التلميذ محور العملية التعليمية والتي تساعده على بناء شخصية مستقلة .

خامسا : يوصي الباحث بتعليم التلاميذ رسم الخرائط وقراءتها واستخدام الصورة والرسوم البيانية .

سادسا : يوصي الباحث بزيادة الاهتمام من قبل وزارة المعارف بمراكز الوسائل التعليمية وحث المعلمين على استخدام الكثير المفيد منها .

سابعا : يوصي الباحث باستخدام المكتبة المدرسية استخداما يعود بالمنفعة للتلميذ ووضع حصص خاصة بالمكتبة المدرسية .

ثامنا : يوصي الباحث بتنويع الاختبارات لتأخذ الطابع المقالي والموضوعي والعملي والتي تتطلب من التلميذ التفكير والتطبيق وليس الحفظ والاستظهار.

تاسعا: يوصي الباحث بإجراء المزيد من الأبحاث عن تدريس المواد الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية على مستوى المملكة العربية السعودية.

عاشرا: يوصي الباحث بإجراء المزيد من الأبحاث عن تدريس المواد الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة على مستوى المملكة العربية السعودية.

حادي عشر: يوصي الباحث بإجراء المزيد من الأبحاث عن تدريس المواد الاجتماعية بالمرحلة الثانوية على مستوى المملكة العربية السعودية.

الملحق

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزي مدرس المواد الاجتماعية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ـ وبعد ـ

فلما كان المدرس هو الإنسان القادر على إعطاء الحكم الجيد على التلميذ ومستواه التعليمي، وطريقة التدريس المستخدمة، والوسائل التعليمية وكذلك الكتاب ومستواه وإخراجه. لذا أرى من المناسب أن آخذ برأيك في هذا الاستبيان الذي بدوره سيعطينا القدرة على تقويم تدريس المواد الاجتماعية، وإن لمشاركتك عزيزي المدرس الأثر الكبير في إثراء هذه الدراسة والتي من أهم أهدافها تطوير تدريس المواد الاجتماعية في بلادنا الحبيبة.

شكرا على تعاونك في الإجابة على هذا الاستبيان.

والله ولي التوفيق.

أخوكم
سليمان محمد الجبر
الأستاذ المساعد بقسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية/ جامعة الملك سعود

الاسم اختياري :

اسم المدرسة :

المؤهل العلمي : معهد المعلمين الابتدائي ☐

مركز الدراسات التكميلية ☐

معهد المعلمين الثانوي ☐

بكالوريوس الآداب ☐

عدد سنوات التدريس : ٢ـ٤ ☐ ٥ـ٧ ☐ ٨ـ١٠ ☐ أكثر من عشر ☐

	إلى حد كبير	إلى حد ما	إلى حد قليل	ليس كذلك
أولا : أهداف منهج المواد الاجتماعية				
١ ـ أهداف تدريس منهج المواد الاجتماعية مرتبطة بالمجتمع المحلي .				
٢ ـ أهداف منهج المواد الاجتماعية مرتبطة بالمجتمع العربي الإسلامي .				
٣ ـ أهداف منهج المواد الاجتماعية مرتبطة بالمجتمع العالمي .				

إلى حد كبير	إلى حد ما	إلى حد قليل	ليس كذلك

ثانيا: محتوى منهج المواد الاجتماعية:

١ - تعتبر كمية المادة المقررة مناسبة للزمن المخصص لها.

٢ - يوجد ارتباط بين مادتي الجغرافيا والتاريخ.

٣ - يوجد ارتباط بين مقررات المواد الاجتماعية من صف إلى آخر.

٤ - يناسب محتوى منهج المواد الاجتماعية مستوى التلاميذ العقلي والنفسي.

ثالثا: طرق التدريس:

إلى أي حد تستخدم طرق التدريس الآتية في تدريسك؟

١ - التلقين.

٢ - الشرح.

٣ - التفاعل بين المدرس والتلميذ.

٤ - النشاط داخل الصف.

٥ - الاستقصاء (أن يبحث الطالب بنفسه عن الحقيقة).

٦ - النشاط خارج الصف.

٧ - العمل اليدوي داخل الصف.

رابعا: الوسائل التعليمية:

	إلى حد كبير	إلى حد ما	إلى حد قليل	ليس كذلك
١ - تتوافر مختلف الوسائل التعليمية بالنسبة للمواد الاجتماعية.				
٢ - أستخدم السبورة في تدريسي.				
٣ - أستخدم الخرائط في تدريسي.				
٤ - أستخدم الصور في تدريسي.				
٥ - أستخدم الأطالس في تدريسي.				
٦ - أستخدم حجرة المواد الاجتماعية في تدريسي.				
٧ - أوجه التلاميذ للاستفادة من برامج التليفزيون التي تتعلق بالمواد الاجتماعية.				
٨ - أستخدم الأفلام في تدريسي.				
٩ - أستخدم المجسمات في تدريسي.				
١٠ - أستخدم العينات في تدريسي.				
١١ - أستخدم الأشكال والرسوم البيانية في تدريسي.				
١٢ - أستخدم التسجيلات في تدريسي.				
١٣ - أستخدم الرحلات والزيارات في تدريسي.				
١٤ - أستخدم التمثيل في تدريس التاريخ.				

	إلى حد كبير	إلى حد ما	إلى حد قليل	ليس كذلك
خامسا: الكتاب المدرسي:				
إلى أي حد يناسب الكتاب المدرسي المقرر مستوى التلاميذ من حيث:				
١ - معلومات الكتاب المدرسي تناسب المستوى العلمي للتلاميذ.				
٢ - الكتاب المدرسي يعرض الموضوعات بطريقة مشوقة.				
٣ - توجد الرسوم التوضيحية في الكتاب المدرسي.				
٤ - توجد الأنشطة والأسئلة بمقدار كاف في الكتاب المدرسي.				
٥ - طباعة الكتاب المدرسي سليمة من العيوب.				
٦ - إخراج الكتاب المدرسي بطريقة جيدة.				
سادسا: المكتبة المدرسية والقراءات الخارجية:				
١ - أنظم حصص مكتبة خلال الفصل الدراسي.				
٢ - يعد التلاميذ ملخصات عن الكتب التي يطلعون عليها.				
٣ - تضم مكتبة المدرسة كتبا مناسبة عن المواد الاجتماعية.				
سابعا: التقويم:				
١ - أستخدم أسئلة قصيرة في الاختبارات.				
٢ - أستخدم الأسئلة المقالية.				
٣ - أستخدم الاختبارات الشفهية.				
٤ - أستخدم الأسئلة الموضوعية.				

التعليقـات

(١) أبو الفتوح رضوان، **منهج المدرسة الابتدائية**، الكويت: دار القلم، ١٩٧٣م، ص ص ٢١٥-٢١٦.

(٢) جاسم سالم بونـوفـل، **تقـويم تدريس مادة الجغرافيا في المدارس الثانوية بنين وبنات بدولة البحرين**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٩٨٤م، ص ص ١٣٩-١٤٢.

(٣) محمد صالح كردي، **مدى استخدام الوسائل التعليمية في تدريس المواد الاجتماعية في المدارس المتوسطة للبنين في المملكة العربية السعودية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٩٨٣م، ص ص ١١٩-١٢١.

(٤) سر الختم عثمان علي، **تقويم تدريس التاريخ في المدارس المتوسطة للبنين بالمملكة العربية السعودية**، مركز البحوث التربوية، كلية التربية، الرياض، ١٣٩٨هـ، ص ص ١٦-١٨.

(٥) يوسف مصطفى قاضي، **جدوى تدريس الجغرافيا لطلاب السنة الأولى من المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية**، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض ١٤٠١هـ، ص ص ٣٧-٥٥.

المراجـــع

أولا المراجع العربية

بونوفل، جاسم سالم. **تقوم تدريس مادة الجغرافيا في المدارس الثانوية بنين وبنات بدولة البحرين**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٠٤هـ.

رضوان، أبو الفتوح. **منهج المدرسة الابتدائية**. الكويت: دار القلم، ١٩٧٣م.

علي، سر الختم عثـمان. **تقـويم تدريس التـاريـخ في المـدارس المتوسطة للبنين بالمملكة العربية السعودية**. مركز البحوث التربوية، كلية التربية، الرياض، ١٣٩٨هـ.

قاضي، يوسف مصطفى، وصلاح مصطفى. **جدوى تدريس الجغرافيا لطلاب السنة الأولى من المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية**. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ١٤٠١هـ.

كردي، محمد صالح. **مدى استخدام الوسائل التعليمية في تدريس المواد الاجتماعية في المدارس المتوسطة للبنين في المملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٠٣هـ.

ثانيا: المراجع الإنجليزية

Barr, Robert et al. *Defining the Social Studies.* Arlington, Virginia, 1977.

Irving, Morrissett. *Social Studies in the 1980s.* Alexandria, 1983.

Rooze, Gene. *Teaching Elementary Social Studies. A New Perspecitve.* Charles Merrill Publishing Company. Ohio, 1972.

Wagner, Guy. *Social Studies Games and Activities.* Teachers Publishing Division, New York, 1978.

A Survey of the Opinions of Social Studies Teachers in Primary Schools in Riyadh Concerning the Teaching of Social Studies in Their Schools

Suliman M. Jabr

Associate Professor, Dept. of Curricula & Instruction, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

The purpose of this study was to enquire into the aims, curricula, methods, and examination of social studies in primary schools for boys in Riyadh.

The study was carried out in 1403-1404H, and a questionaire was distributed to 58 schools, or 33% of Riyadhs elementary schools for boys.

The Study has revealed that the aims of social studies are much closely linked to the needs of the Saudi society and Muslim world than to the world community at large.

It was also revealed that the time assigned to the teaching of social studies in the elementary schools was not enough.

It was further revealed that teachers limit themselves to a few methods of teaching, mostly traditional.

As for teaching aids, 71% of the teachers testified to their availability in their schools, with maps and chalkoboards as the most used aids.

The findings have revealed that examinations are essentially also of essay-type-questions in character.

Educational Studies, J. Coll. Educ., King Saud Univ., Vol. 2, pp. 1-353, Ar., (1985)

Contents

KING SAUD UNIVERSITY PRESS

Educational Studies, J. Coll. Educ., King Saud Univ., Vol. 2, pp. 1-353, Ar., (1985)

Educational Studies

JOURNAL OF THE COLLEGE OF EDUCATION

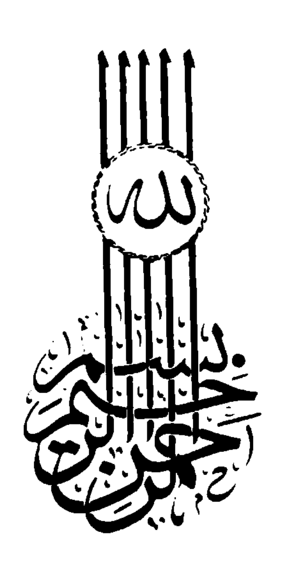
KING SAUD UNIVERSITY

VOLUME

2

1985

Published by: **University Libraries, King Saud University**
P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia



Educational studies

JOURNAL OF THE COLLEGE OF EDUCATION
KING SAUD UNIVERSITY

An academic periodical issued by the College of Education, King Saud University, and published by University Libraries, King Saud University.

The Editorial Board will consider for publication original articles, studies and research reports in the fields of Education and Psychology.

Publication in *Educational Studies* is not confined to King Saud University staff members. Published works in this journal should be characterized by innovation and originality.

Publications that are submitted to this journal should not be resubmitted to any other journal unless a written permission is obtained from the Editorial Board.

Articles should be submitted in triplicate, type-written double spaced and on one side only of paper of A4 size along with Arabic and English abstracts of not more than 200 words each.

The author is responsible for checking proofs against the original MS. It is not permissable to make any alterations. The proofs should be returned to the editor within 48 hours.

The author will be given 40 reprints of his article free of charge.

Correspondence:

All MSS should be addressed to the Editor-in-Chief, College of Education, King Saud University, P. O. Box 2458, Riyadh 11451, Saudi Arabia.

Frequency: Annual

Annual Subscription:

S. R. 10

$ 5 (including postage)

Subscription & Exchange:

University Libraries, King Saud University, P. O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia

Educational Studies, J. Coll. Educ., King Saud Univ., Vol. 2, pp. 1-353, Ar., (1985).



Educational Studies

JOURNAL OF THE COLLEGE OF EDUCATION

KING SAUD UNIVERSITY

VOLUME 2
1985

Published by: University Libraries, King Saud University, Riyadh